

Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Xeografía e Historia
Departamento de Historia Contemporánea e da América

O ENSINO-APRENDIZAXE DO IMPERIALISMO

TESE DE DOUTORAMENTO

Manuel Pousa Castelo 2012

Gustaríame deixar constancia do meu agradecemento a toda aquela xente que desinteresadamente apoiou o meu labor.

En primeiro lugar a todo o alumnado que colaborou, sexa nas entrevistas de forma voluntaria ou ignorando o seu papel, como aquel alumnado meu de 1.º de bacharelato do cal teño tan gratas lembranzas.

En segundo lugar, gustaríame subliñar a axuda de todos aqueles que me abriron as portas para acceder a alumnado que non era meu e me ofreceron unha colaboración inmediata, tratándome como se fose un compañeiro dos seus respectivos centros. No IES David Buján debo destacar o seu director daquela, Juan Granados, e un dos seus xefes de estudos, Francisco Cobo, que realizou con gran coidado un traballo extra. No IES Francisco Aguiar tamén o equipo directivo ofreceu o seu apoio sen dúbida, especialmente o director e a vicedirectora, José Luis Tato e M.^a Jesús Suárez García, e Nieves López e María Dolores Escudero abríronme as aulas, proporcionaron comentarios valiosos e aceptaron as molestias de que os seus alumnos e alumnas entrasen e saísen da aula. Non obstante, a chave que abriu todas estas portas foi Juan Carlos Freire e por iso merece unha mención destacada.

Ao Departamento de Ciencias Sociais do IES Pontepedriña e ao Mupega pola axuda no traballo cos manuais e a Beatriz Bravo polas xentilezas que tivo comigo no arduo proceso final.

Tamén quero deixar constancia do meu agradecemento a Ramón López Facal polo cálido trato que sempre me ofreceu e por uns valiosos consellos que non seguíñ todo o que debería.

Finalmente, gustaríame agradecer á miña familia polo tempo que lle roubei e polo seu apoio.

1. INTRODUCCIÓN.....	10
2.CONCEPTOS.....	23
2.1. Cuestións asociadas.....	34
3. METODOLOXÍA.....	39
3.1. ANÁLISE DOS MANUAIS.....	40
3.2. A INVESTIGACIÓN CO ALUMNADO.....	43
3.2.1. Entrevistas con alumnado.....	47
3.2.2. Diario de aula.....	54
3.2.3. Metodoloxía empregada na aula.....	58
3.2.4. Rexistro dos datos.....	71
3.2.5. Cuestionario (aula).....	74
3.3. Perfil socio-profesional do profesor-investigador.....	78
4. ESTADO DA CUESTIÓN: DIDÁCTICA DA HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA.....	80
4.1. A DIDÁCTICA DA HISTORIA.....	81
4.2. SOCIOLOXÍA ESCOLAR.....	82
4.3. ANÁLISE DE MANUAIS.....	82
4.4. HISTORIOGRAFÍA.....	83
5. O IMPERIALISMO NOS MANUAIS ESCOLARES.....	89
5.1. TRATAMENTO DIDACTICO DO IMPERIALISMO.....	89
5.2. CORPO DO TEXTO.....	93
5.2. 1. Imperialismo e colonialismo.....	93
5.2. 2. A tradición rosa da Era do imperialismo.....	95
5.2.3. A historia negra do imperialismo.....	104
5.2.4. Irredentismos.....	105
5.2.5. Etnocentrismo.....	108
5.2.6. Imperialismo e historia non europea.....	112

5.2.7. A cuestión nacional na Europa occidental.....	114
5.2.8. Vocabulario.....	118
5.2.9. Exercicios.....	121
5.2.10. A ciencia e a técnica.....	123
5.2.11. A pervivencia do colonialismo.....	126
5.2.12. O neocolonialismo.....	128
5.2.13. Imperialismos non militares.....	130
5.2.14. Formas de organización colonial.....	131
5.2.15. Imperialismo e relixión.....	133
5.2.16. Ausencia de imperialismo.....	134
5.2.17. Períodos:.....	136
• A Era do imperialismo.....	136
• Descolonización.....	142
• Nazismo.....	146
5.2.18. Áreas e Estados:	147
• Expansión ultramarina estadounidense.....	147
• URSS.....	149
• Latinoamérica.....	151
5.3. MATERIAL PARATEXTUAL.....	153
5.3.1 Fotografías.....	155
5.3.2 Obras de arte.....	159
5.3.3 Caricaturas.....	163
5.3.4 Textos	165
• A era do imperialismo.....	166
• A Descolonización.....	169
• Outros imperialismos.....	170
5.3.5 Mapas:.....	172
• Mapamundis da Era do Imperialismo.....	173
• Mapas de África.....	175
• Mapas de Asia.....	176
• Outros imperialismos.....	176
5.3.6 Gráficos e táboas.....	180

5.4. CONCLUSIONES.....	180
5.5. RECOMENDACIONES.....	181
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN CON ALUMNOS.....	189
6. ENTREVISTAS A ALUMNOS:.....	189
MOSTRA:.....	189
• Percepción da docencia polos alumnos.....	192
• Vocabulario.....	198
• Pasado e presente.....	200
• Problemas coa localización espacial.....	200
• Actitude dos entrevistados.....	201
RESULTADOS:.....	206
6.1. CONCEPTOS.....	207
6.1.1. Definición do fenómeno imperialista.....	207
6.1.2. Colonizar.....	214
6.1.3. Imperialismo e colonialismo.....	222
6.1.4. Protectorado.....	222
6.1.5. Colonia de poboamento.....	223
6.1.6. Colono.....	224
6.2. RECURSOS DIDÁCTICOS.....	225
6.2.1. Fotografías.....	225
6.2.2. Textos.....	226
6.3. FONTES DE INFORMACIÓN.....	227
6.3.1. O imperialismo nas aulas.....	227
6.3.2. Cine histórico.....	228
6.3.3. Medios escritos.....	229
6.4. IMPOSICIÓN E MODERNIZACIÓN.....	229
6.4.1. A aculturación.....	229

6.4.2. O mito do progreso.....	230
6.4.3. Globalización.....	232
6.5. DOMINADORES E DOMINADOS.....	233
6.5.1. Figuras clásicas do imperialismo: misioneiros, exploradores e conquistadores.....	233
6.5.2. Pobos colonizados.....	237
6.5.3. Pobos indíxenas.....	244
6.5.4. <i>Terra nullius/incognita</i>	249
6.6. O NON INTERVENCIONISMO.....	250
6.7. ACTITUDES INDIVIDUAIS CARA AO IMPERIALISMO.....	254
6.7.1. A perspectiva do etnocentrismo cultural.....	255
6.7.2. A perspectiva idealista.....	256
6.7.3. A perspectiva humanitaria.....	257
6.7.4. A perspectiva imperialista: o punto de vista militar.....	257
6.7.5. A perspectiva dos inmigrantes latinoamericanos.....	258
6.7.6. A perspectiva libertaria.....	259
6.7.7. Unha perspectiva marxista.....	259
6.8. IMPERIOS.....	260
6.8.1. O imperio estadounidense.....	261
6.8.2. O imperio ruso/soviético.....	262
6.8.3. O imperio portugués.....	263
6.8.4. O imperio español.....	264
6.9. O IMPERIALISMO NA HISTORIA DE OCCIDENTE.....	268
6.9.1. Roma como modelo de imperio.....	268
6.9.2. O colonialismo da Idade Moderna.....	269
6.9.3. A Revolución Industrial.....	270
6.9.4. A Era do Imperialismo.....	271
6.9.5. A Primeira Guerra Mundial.....	278
6.9.6. O nazismo e o fascismo.....	279
6.9.7. A Guerra Fría.....	280

6.9.8. Descolonizacións.....	281
6.10. O IMPERIALISMO NA ACTUALIDADE.....	291
6.10.1. Imperialismo no Tibet?.....	293
6.10.2. Imperialismo no Iraq?.....	294
6.10.3. Palestina-Israel.....	296
6.10.4. Un imperialismo islámico?.....	297
6.11. CONCLUSIÓN.....	298
7. DIARIO DE AULA.....	304
7.1. CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS DO ALUMNADO.....	304
7.2. RESULTADOS.....	327
7.2.1. Conceptos.....	327
7.2.2. Líderes.....	343
7.2.3. Literatura.....	345
7.2.4. Medios audiovisuais.....	347
7.2.5. O mundo colonial.....	354
7.2.6. O colonialismo actual.....	355
7.2.7. Mapas.....	356
7.2.8. Textos.....	360
7.2.9. Biografías.....	362
7.2.10. Racismo e colonialismo.....	370
7.2.11. Sociedades indíxenas.....	374
7.2.12. As outras culturas como espectáculo.....	379
7.2.13. Tecnoloxía armamentística.....	380
7.2.14. Orientalismo e occidentalismo.....	382
7.2.15. Descolonizacións.....	384
7.2.16. Responsabilidades do colonialismo.....	386
7.2.17. Os colonizados.....	388
7.2.18. Os colonizadores.....	389
7.2.19. Imperialismo no presente.....	390
7.2.20. Actitudes individuais cara ao imperialismo.....	395
7.2.21. Posturas ante os nacionalismos.....	400

7.2.22. O imperialismo actual na rede.....	404
7.3. CONCLUSIÓNS.....	407
8. CONCLUSIÓNS.....	413
9. BIBLIOGRAFÍA.....	418

ANEXOS

ANEXO 1. ACTIVIDADES REALIZADAS NA AULA

ANEXO 2. IMAXES DOS MANUAIS

ANEXO 3. ACTIVIDADES ALTERNATIVAS

ANEXO 4. CUESTIONARIOS

ANEXO 5. ANÁLISE DE MANUAIS

ANEXO 6. ENTREVISTAS A ALUMNOS

ANEXO 7. IMAXES E TEXTOS EMPREGADOS NAS ENTREVISTAS

ANEXO 8. ENTREVISTAS

- 8.1. AARÓN E ABEL
- 8.2. BALTASAR e BARTOLOMÉ
- 8.3. ABRAHAM e ABELARDO
- 8.4. CARLOS
- 8.5. ADÁN E ADOLFO
- 8.6. ADRIÁN e AGUSTÍN
- 8.7. ALFONSO e ALBERTO
- 8.8. BÁRBARA e BEATRIZ
- 8.9. ALICIA E ÁNXELES
- 8.10. ÁLVARO E ANTONIO
- 8.11. BASILIO E BENITO
- 8.12. BENXAMÍN E BRUNO
- 8.13. BELÉN
- 8.14. BERTA E BLANCA
- 8.15. BRENDA E BIBIANA
- 8.16. BEGOÑA

1. INTRODUCCIÓN

“The land was ours before we were the land’s” (Saul Bellow: *Herzog*. Penguin. Middlesex. 1978)

“The strength to do evil is sovereignty” (Saul Bellow: *Herzog*. Penguin. Middlesex. 1978)

“Hablando en términos más generales, se podría decir que es normal y legítimo que toda persona cuyos deseos naturales no estén atrofiados aspire a algún tipo de poder. El tipo de poder que desea cada uno depende de sus pasiones predominantes; unos desean poder sobre las acciones de los demás, otros desean poder sobre sus pensamientos y otros sobre sus emociones. Algunos desean cambiar el entorno material, otros desean la sensación de poder que se deriva de la superioridad intelectual” (Bertrand Russell: *La conquista de la felicidad*, El País. Madrid. 220)

“We are not interested in the good of others; we are interested solely in power. Not wealth or luxury or long life or happiness: only power, pure power”, “power is power over human beings”, “power is inflicting pain and humiliation” (George Orwell, 1984, Penguin, páxs. 227, 228 e 230)

“...cuando descubrimos al otro, en ese mismo instante nos descubrimos a nosotros mismos, unas veces en lo mejor y otras en lo peor, cuando intentamos dominarlo” (José Saramago, “El Mercurio de Santiago de Chile”. 26 de xuño de 1994, entrevista de Beatriz Berger, en *El País*, 19 de junio de 2010, 48)

-*“Ces Arabes sont des sauvages”*

-*“Moi suis allemand, je pense qu'il te faut encore une occupation allemande...Sa te dirait qu'on retourne tous à la mentalité de l'époque. Car si tu insultes les Arabes, accepte aussi que d'autre occupe Paris”*

Comentario e réplica nos comentarios a *Algerie - Histoire Coloniale - Partie 6*.

http://www.youtube.com/comment_servlet?all_comments=1&v=jvSJzkwSDlQ

Elección do tema da investigación

A elección do ensino-aprendizaxe do imperialismo como fenómeno por investigar naceu da constatación dun marcado etnocentrismo no ensino da historia nas aulas de secundaria. Esta perspectiva é especialmente preocupante nestes tempos de globalización caracterizados pola afluencia de inmigrantes de procedencias e tradicións moi variadas, o que dá lugar a sociedades pluriculturais nas que conviven memorias históricas distintas, en ocasións contraditorias.

A análise deste problema e a busca de alternativas orixinou unha primeira investigación no curso 2007-08 (Pousa, 2008). Nela indagáronse as relacións entre a

comprensión doutras culturas e o ensino-aprendizaxe da historia contemporánea. Estudáronse as actitudes e coñecementos dos alumnos, utilizáronse métodos e materiais de ensino alternativos e unha metodoloxía de investigación baseada no estudo de caso. Foron empregadas como principais fontes de información os exames, os traballos do alumnado e un diario do profesor no que se rexistrou o relacionado co tema do estudo.

A partir dos resultados desa primeira investigación e asumindo una perspectiva cosmopolita¹ desenvolveuse outra utilizando unha metodoloxía similar, tamén en primeiro curso de bacharelato, pero ampliando as fontes de información, incluíndo a análise de libros de texto e entrevistando alumnado doutros centros. Valorouse a posibilidade de abordar o colonialismo europeo contemporáneo, porque permitiría tratar problemas actuais tradicionalmente ausentes no ensino: o racismo², o etnocentrismo, a relectura do colonialismo debido ao auxo dos BRIC e o decaemento de Europa, o auxo da inmigración intercontinental, a relación entre tecnoloxía e dominio e entre poder e dominación, a pobreza, a desigualdade, a hipocrisía dos poderosos e os orgullos nacionais. Non obstante, descartouse esta opción, preferíndose abordar o fenómeno máis amplo do imperialismo por consideracións teóricas, didácticas e prácticas:

- Tívoise en conta que o imperialismo é un fenómeno universal: o seu estudo evita o particularismo habitual da historia (Steele, 1976, 14) porque existe un vínculo íntimo entre toda a tendencia á dominación dun pobo ou cultura sobre outro. Dese xeito ofrece unha visión de conxunto e un instrumento teórico que achega o pensamento abstracto ós adolescentes e permite a conexión entre diversas ciencias sociais.

¹ Para adoptar esta posición, tívoise en conta a acusación de que o cosmopolitismo é un imperialismo cultural, que asume que a civilización occidental é o modelo para o resto do mundo (Bowden, 2009, 94-95). Non obstante considerouse máis relevante que supón un intento de asumir a realidade dun planeta único e dunha única comunidade humana pese ás diferenzas culturais. Ademais é preferible ao etnocentrismo, que pode vir asociado con actitudes como o autoritarismo ou o dogmatismo e implica a valoración irracional do propio e a condena igualmente irracional do grupo externo (Malgesini e Giménez, 2000, 169-72). Considerouse importante identificar e localizar este tipo de actitudes inaceptables entre os mozos nos debates sobre o pasado nacional.

² Pese á súa importancia, este problema é minimizado no ensino da historia mesmo en países como os Estados Unidos, onde é fundamental na súa identidade nacional (Anderson, 1994, 87). A súa importancia é especialmente sinalada nos procesos coloniais europeos por seren aplicados a grande escala con mecanismos como a segregación racial, pese ao cal se produciu unha forte mestizaxe (Ferro, 1994, 47 e Ferguson, 2007, 94-9)

- O imperialismo ten un potencial formativo superior ao colonialismo, pois permite traballar mellor un dos eixes principais da didáctica da historia, a percepción do cambio e a continuidade. Integra un conxunto de aspectos problemáticos, o que facilita a motivación do alumnado.
- A investigación centrouse no estudo de caso dunha clase de 1.º de bacharelato e as construcións normativas –DCB e programación do departamento- dificultaban ensinar exclusiva ou maioritariamente o colonialismo europeo. Isto limitaría a recollida de información ao non permitir traballar ao longo de todo un curso e aproveitar as vantaxes do afondamento do coñecemento do grupo. Tamén ofrecía peores posibilidades de recoller información nas entrevistas porque o alumnado ten poucos coñecementos dos imperios coloniais.
- Rexeitouse limitar a investigación ao colonialismo europeo pola percepción extendida na sociedade que o asocia a unha práctica arcaica, especialmente os temas relacionados coa expansión por conquista³.
- Partir dunha perspectiva crítica favoreceu a ampliación do marco da investigación ao conxunto de actuacións imperialistas, porque aborda de forma máis completa as relacións de poder entre as diferentes sociedades, sendo fundamental en calquera análise non complacente do presente e do pasado.
- Considerouse por último que o imperialismo no ensino se explica habitualmente de forma asistemática, fortemente estereotipada e mediante conceptos confusos e desorganizados.

³ Como sinala Michael Akehurst, o dereito a adquirir territorios por conquista deixou de ser aceptado en liñas xerais na segunda metade do século XX, pasando a predominar os conflitos civís debido ao poder destrutivo das armas modernas, e por iso “...los estados ya no tratan de ampliar su territorio mediante un envío de ejércitos para la conquista del territorio de otros estados, sino que fomentan su influencia ayudando a aquellas facciones que comparten sus concepciones ideológicas a adueñarse del poder en otros estados o a retenerlo” (1972, 230, 382 e 398).

Importancia do ensino do imperialismo

Ademais das consideracións mencionadas, elixiuse o estudo do ensino-aprendizaxe do imperialismo como tema central da investigación polos seguintes motivos principais.

1. Resulta importante no presente debido a que as agresións asimétricas gozan dun forte protagonismo nun mundo nuclearizado, especialmente o terrorismo, e dentro del o informático. Ademais, as políticas de George W. Bush volveron dar protagonismo ao concepto (Kiely, VIII e 1) e o discurso imperialista pervive sen demasiadas variantes, cabendo mencionar que Harry Thompson na súa novela *Hacia los confines del mundo* (2007, 813) reconece ter posto en boca de Juan Manuel de Rosas afirmacións de Tony Blair acerca da Asia central. A filtración de documentos da diplomacia americana a través de Wikileaks resaltou as limitacións á soberanía nacional que acontecen no mundo actual e os mecanismos que se empregan.
2. É un concepto relevante para varias ciencias sociais, podendo servir para estruturar coñecementos e permitir así gran liberdade ao docente (Batllori e Casas (2000, 15-6).
3. Cumpre cunha das tarefas fundamentais do ensino das ciencias sociais como é a socialización política do alumnado (Giroux, 1990, 74) ao englobar un conxunto de mecanismos fundamentais nas relacións internacionais.
4. Aborda o contacto entre culturas, especialmente aquelas con estilos de vida moi diferentes o que, seguindo a Christian (2007, 229), John Stuart Mill, Berlin (2002, 165) e Domínguez (1989, 39-42), favorece o progreso e xera aprendizaxes significativas colectivas. Seguiuse deste xeito o espírito da depuración do ensino da historia e a xeografía levados a cabo en Europa no período de entreguerras para lograr unha maior comprensión internacional (Phillips, 1998, 13 e Bauvois-Cauchepin, 2002, 76-82).

Fronte a estas posibilidades, o concepto de imperialismo ten así mesmo un carácter problemático por estar cargado de valores. Porén, isto non xustifica o seu rexeitamento dado o seu extenso e antigo uso e a ausencia de alternativas. O importante, seguindo a Giroux (1990, 61), é buscar os valores ocultos nos contidos ensinados para liberar os docentes de impor o que non entra nos obxectivos curriculares, cuestionando e analizando o que se ensina e aprende cando se fala do imperialismo, deixando de operar a través de inercias.

Definición empregada

Nesta investigación optouse pola definición de imperialismo de Fieldhouse por considerala a máis sinxela e rigorosa: “*umbrella word comprehending the whole gamut of relations between a dominant and a subservient society*” (1981, 1). Non coincide co uso maioritario nos libros de texto, que o limitan ao proceso de colonización europeo contemporáneo ou ao período en que este aconteceu, resultando máis adecuada dende o punto de vista da didáctica por ser de comprensión sinxela. Ademais, dado que a definición abarca un número amplo de relacións de dominación, ocupa un importante lugar entre os conceptos propios das ciencias sociais.

Obxectivos

Os obxectivos fundamentais foron

1. diagnosticar as actitudes e coñecementos do alumnado de 1.º de bacharelato sobre os fenómenos imperialistas no período contemporáneo e especialmente sobre a era do imperialismo;
2. estudar que metodoloxías e materiais son máis eficaces para lograr a aprendizaxe dos fenómenos imperialistas;
3. analizar o tratamento dos diversos mecanismos imperialistas nos libros de texto de Historia do Mundo Contemporáneo.

Non foi o propósito desta investigación constatar o descoñecemento dos fenómenos imperialistas, máxime tendo en conta que xa H. G.Wells sinalaba que dezanove de vinte ingleses sabían tanto do imperio británico coma do Renacemento italiano ou da República Arxentina e que os seus coñecementos se limitaban aos detalles máis “*románticos, aventureiros e exóticos*”. Ademais, en enquisas realizadas entre

1948-51 o 59% dos cidadáns británicos non podía mencionar unha colonia propia e ninguén distinguía “colonia” de “Dominio” (Mackenzie, 1986, 7). A atención centrouse en localizar aquelas lagoas máis importantes no coñecemento do imperialismo e sobre todo os prexuízos en torno a el para, a partir desta información, abrir un debate no que todas as partes implicadas opinen. Considerouse ademais que no ensino da historia é máis importante animar o alumnado a afondar na disciplina, do mesmo modo que se asume para o ensino das artes.

Buscouse ademais avanzar nos tres campos que, segundo María José Sobejano (2003, 66), fan prosperar unha disciplina: a construción dun corpo sistematizado de conceptos e teorías, o emprego dunha metodoloxía desenvolta e a preocupación polo interese social dela. Por iso, indagouse nas concepcións sociopolíticas dos adolescentes e a súa percepción dos conflitos humanos nas relacións internacionais, observando as diferenzas entre os conceptos vulgares e os académicos. Con esta información, reflexionouse sobre a utilidade do que se ensina e afináronse metodoloxías adecuadas para os fins didácticos propostos na lexislación.

Contextualización na lexislación educativa

O ensino/aprendizaxe dos imperialismos permite acadar unha serie de obxectivos propostos pola lexislación educativa. Concretamente, os seguintes do Real decreto 1467/2007 que establece a estrutura do bacharelato e fixa as súas ensinanzas mínimas:

“adquirir una conciencia cívica responsable (...) que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa”, “desarrollar espíritu crítico”, “prever y resolver pacíficamente los conflictos (...) sociales” e “conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y principales factores de su evolución”.

Así mesmo, na súa concreción no Decreto 126/2008 do 19 de xuño que adapta o anterior á Comunidade Autónoma de Galicia, menciónanse como fins a contribución ao desenvolvemento da capacidade para exercer a cidadanía democrática e de *“coñecer e valorar críticamente as realidades do mundo contemporáneo”* e os seus antecedentes históricos, estudando

“os grupos hexemónicos e os excluídos (...), a cultura propia e as alleas. Unha historia que sexa capaz de dar conta dos éxitos e dos fracasos, dos avances e dos abusos, dos triunfadores e das vítimas e que teña como protagonista toda a humanidade”.

Cando sinala as capacidades por desenvolver no bacharelato, o decreto menciona

- ser consciente “*da diversidade de ritmo e intensidade coa que se producen [os principais procesos e acontecementos do mundo contemporáneo] nos diferentes territorios (...). Revisar criticamente estereotipos e prexuízos respecto de sociedades que se incorporen tardiamente á contemporaneidade*”
- establecer “*relacións significativas entre os aspectos económicos, sociais, políticos, culturais e tecnolóxicos*” e “*identificar os cambios e as continuidades*”
- “*comprender o significado dos conceptos históricos máis importantes*”
- desenvolver “*un compromiso activo a favor da paz, da xustiza, da igualdade e dos dereitos humanos no mundo*”
- “*buscar respostas aos problemas do presente e formular proxectos sociais para a construción do futuro*”
- “*valorar positivamente os conceptos de democracia, igualdade e solidariedade ante os problemas sociais, asumindo o compromiso coa defensa dos valores democráticos ante situacións de discriminación e de inxustiza, en especial as relacionadas cos dereitos humanos e a paz*”.

Nas orientacións metodolóxicas, o decreto abre unha porta a empregar conceptos como fíos conductores dos acontecementos do período e aconsella iniciar os contidos polo Antigo Réxime, pero aclarando que “*esta presentación non debe considerarse incompatible cun tratamento que abrangue, en unidades de tempo máis amplas, a evolución dos grandes temas que configuran o período*”. Tamén nos criterios de avaliación destaca no sexto que se debe “*sintetizar a evolución dalgún dos países que experimentaron no século XX un proceso de descolonización (...) establecendo as posibles relacións coa experiencia colonial nun mundo interrelacionado*”.

O colonialismo europeo

Pese a renunciar a empregalo como marco da investigación, o colonialismo europeo contemporáneo mantívose como un dos temas principais por estudar dada a forte asociación entre os conceptos de imperialismo e colonialismo. Ese interese debeuse así mesmo a que nesta investigación este proceso foi concibido –parafraseando libremente a Lenin– como a manifestación superior do imperialismo pola variedade de mecanismos de dominio e presión exercidos e pola extensión física e temporal do dominio occidental e xaponés. Debe considerarse ademais que, pese a que o colonialismo semella unha forma desfasada e arcaica, existe en moitos lugares do

planeta e que se descoñece que cuestións poden ser ilustrativas no mañá que lles tocará vivir como adultos ao alumnado de hoxe.

O colonialismo é tamén un dos fenómenos sociopolíticos máis interesantes para coñecer a interrelación de diversas civilizacións, traendo á luz cuestións fundamentais ao poñer en contacto de forma desigual diferentes razas, relixións, pobos e culturas. Deste xeito cúmprese coa obriga da escola de “*hacer disponible para el sujeto el mundo no abarcado por la experiencia que él, dejado con sus propios medios, no podría obtener*” (Gimeno, 2002, 41, 59 e 122), ampliándose a comunidade social recibindo noticia de lugares afastados e acadando un “*cosmopolitismo virtual*” a través da lectura.

A expansión colonial europea tamén é relevante porque supón un antecedente da globalización, pois sen el, por exemplo, a Gran Guerra non sería Mundial. Foi neste momento cando se acelerou a interconexión planetaria deixando unha forte pegada europea no planeta aínda palpable en todos os aspectos da existencia social e individual, mesmo nas metrópoles. A importancia deste período no proceso de transición a un único mundo máis pequeno e abarcable apréciase no afán por encher ocos nos mapas, presente en moitos exemplos, como nunha das novelas símbolo do período, *El corazón de las tinieblas* (Conrad, 2002, 17).

Tamén supón o primeiro período estudado que sae do marco europeo que ofrece unha perspectiva planetaria case absoluta, pois na práctica docente habitualmente se exclúen Asia, África, Latinoamérica e os arquipélagos do Pacífico, nun currículo que afirma que “*Inevitablemente, os contidos prestan unha maior atención aos procesos históricos que se desenvolven no mundo occidental*”⁴. Nese sentido, o estudo do fenómeno colonial supón a maior aproximación que o alumnado español ten a culturas non occidentais nas clases de historia, que só se ocupan do espazo extraeuropeo cando os habitantes deste continente se expandiron e dominaron gran parte do globo, pese a que un dos obxectivos da disciplina é dar a coñecer a diversidade do mundo (Sanchidrián, 2000, 365)⁵. A importancia deste período en relación á historia mundial

⁴Decreto 126/2008, do 19 de xuño, polo que se establece a ordenación e o currículo de bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. A letra negra é nosa. Este etnocentrismo é froito dunha disciplina que, como refire Gunder Frank (1998; 3), recibiu moitos apoios para escribir historias nacionais, marxinalizando as demais nacións e culturas, excepto como hordas de bárbaros invasores. Immanuel Wallerstein ou Fernand Braudel tamén destacaron que as ciencias sociais europeas e estadounidenses do século XIX – da que son herdeiras as actuais, especialmente a historia- partían dun sentimento triunfalista (en Gunder, 1998; 1,2).

⁵ Nesa orde de cousas esta investigación segue o consello de Marc Bloch e Lucien Febvre de estudar a “*histoire des civilisations exotiques*” máis que a da colonización. Atendeuse especialmente ao primeiro

xa foi destacado por Tony Smith, quen afirmou que “*to speak of world history in the nineteenth Century is to speak of Great Britain*” (1981, 20).

A cuestión colonial está moi directamente relacionada tamén coa nacional, ata tal punto que Marc Ferro (1997, IX, 359 e 1994, 513) chega a cuestionar se ambas non serán a mesma e fálase dun “*imperial nationalism*” (MacKenzie, 1986, 5)⁶. Esta proximidade pode apreciarse na importancia que o pasado colonial ten en vellas metrópoles como Francia ou Xapón ou no caso de Israel⁷. O colonialismo permite así seguir o consello de Heimberg (2003, 134) de ensinar memorias en conflito. Ademais, forxar unha identidade española e europea esquecendo ou mitificando o pasado colonial é un erro que dificulta a comprensión que os outros teñen deste continente, especialmente nun contexto internacional no que Europa ten un peso decrecente e moitas antigas colonias ou semicolonias aumentan o seu peso.

Finalmente, é sinalable que a relectura do pasado colonial europeo non é exclusivamente unha cuestión ética ou de honestidade científica senón que repercute directamente nas relacións políticas e económicas no presente, como se aprecia en fenómenos interrelacionados e fundamentais na axenda internacional –e entre elas moi especialmente para España–, como son as migracións⁸ e o terrorismo islámico. Tamén é patente en exemplos concretos que se refiren á devolución de bens espoliados –como a

dos historiadores, que demandaba o salto dunha historia nacional a outra máis plural e xa en 1921 afirmaba que “*Le monde est devenu grand. Avoir des idées sommaires, mais claires et justes, sur la société chinoise, sur L’Inde et sur L’Islam importe aujourd’hui davantage à un futur citoyen français que de connaître avec beaucoup de précision l’histoire diplomatique du XVIII siècle ou l’histoire parlementaire de la Restauration*” (en Bauvois-Cauchepin, 2002, 48).

⁶ Nese sentido, un dos elementos importantes do ensino do colonialismo reside en que pode axudar a responder á demanda que fixo Steele hai máis de trinta anos (1976, 26) de facer un estudo en detalle do papel da historia no desenvolvemento dunha conciencia nacional e na preparación para facer xuízos morais, senda que seguiron estudos como o de Bauvois-Cauchepin (2002) e o de Rhys, McGlynn e Mycock (2010).

⁷ Neles tiveron lugar inxerencias políticas incluso na terminoloxía histórica empregada no medio educativo (Laville, 2000, 160 e 2002, 16 e Tipton, 2002, 207 e 227). En Francia prodúcense caldeados e duradeiros debates sobre a identidade nacional en relación á descolonización como destacou Benjamin Stora. Mesmo se pretendeu impor unha memoria no medio escolar a través da Lei n.º 2005-158 do 23 de febreiro de 2005, que esquecía os crimes cometidos polo exército francés e a OAS, impondo a percepción do “*rôle positif*” exercido polos franceses nas colonias. As opinións do historiador poden escoitarse no *podcast* acerca das polémicas habidas en Francia en torno á guerra da Alxeria da serie “*History under siege: battles over the past*” da cadea australiana ABC <http://www.abc.net.au/rn/hindsight/stories/2008/2206114.htm>. O exemplo israelí destaca polo feito de que o sionismo foi estudado tanto como movemento nacional como colonial (Ram, 2007, 53-4).

⁸ En relación a elas, o colonialismo remite ás relacións interculturais e ao debate acerca da asimilación e a multiculturalidade que se produce en sociedades que viven “*situations de tipo colonial*” (Ferro, 1997, 348) nas que os nativos quedan cos traballos de alta gama e importan man de obra doutras rexións e culturas para encargarse daqueles peor remunerados e de menor prestixio, cuestión fundamental na historia da humanidade e na Europa e España de comezos do XXI.

poxa de bronce chineses do pazo real de Pequín–, a insistencia na responsabilidade social corporativa de empresas das ex-metrópoles –como no caso das portuguesas que invisten en Angola– ou na aceptación de responsabilidades morais e económicas –como no caso entre Italia e Libia, novamente co obxecto de facer mellores negocios–.

A Descolonización

Considerouse importante abordar a Descolonización⁹, verdadeiro *contraperíodo* do imperialismo, dada a perspectiva crítica e multicultural da investigación, a súa importancia no presente e como cambio nas formas de imperialismo:

- O colonialismo no currículo escolar normalmente se ensina dunha forma aséptica, eufemística, coas arestas limadas, e só a rebelión colonial obriga a preguntar pola suposta neutralidade do proceso, así como a coñecer a frecuentemente esquecida fin dos imperios.
- Os procesos de liberación nacional conforman un elemento central no nacemento dun período poscolonial, que implica considerar a voz do outro, aquel *salvaxe* que había que *civilizar*.
- En canto ao seu valor para explicar o presente, a Descolonización tivo importantes repercusións na identidade colectiva de gran parte do planeta, que afectan ás relacións das vellas metrópoles coas ex-colonias como é o caso das peticións de reparacións a España polo uso de armas químicas no Rif (Omary, 2005, 138-141) e está presente de forma importante nos currículos escolares de países como Alxeria (Chenntouf, 2003, 194).
- Finalmente, considerouse o estudo do período como conclusión do colonialismo a grande escala e apertura ao predominio de novas formas de imperialismo e de analizar o colonialismo.

A atención centrouse na “descolonización” como concepto amplo, é dicir nas descolonizacións, nas guerras de liberación nacional, observando nelas patróns comúns, asumíndoas como un fenómeno tan universal coma o imperialismo. Esta acepción non

⁹ O emprego das maiúsculas para referirse ao período xustificarase ao definir os conceptos máis relevantes nesta investigación.

está estendida nas ciencias sociais, pois o concepto de “descolonización” restrínxese a un período e a liberación nacional é unha idea inzada de connotacións políticas.

Debe contarse ademais con que se trata de sucesos infravalorados no panorama internacional. Isto pode apreciarse no feito de que, pese ao recente cincuentenario da data clave do proceso en África senón no mundo (1960), a información da prensa limitouse a reflexións acerca dun suposto renacer africano xustificado exclusivamente na celebración do Mundial de fútbol en Sudáfrica. Tamén destaca o nulo debate público producido en torno ás conmemoracións do bicentenario da independencia da maior parte da América hispana –en contraste co centenario da independencia de Cuba–.

O paradigma tradicional do imperialismo

O imperialismo foi un fenómeno enxalzado ata tempos recentes e na súa popularidade non foi alleo o medio escolar, con exemplos como os *Deeds that Won the Empire*¹⁰ no Reino Unido, nos que se tentaba renovar “*in popular memory the great traditions of the imperial race to which we belong*” evitando producir unha “*pallid, cold-blooded citizenhip*” (Bratton, 1986, 79). En España, co paulatino proceso de modernización sociopolítica, a sociedade foi evolucionando cara a unha mentalidade máis propensa ao neutralismo, o que supuxo unha relectura do que ata entón era percibido como glorias pasadas tanto nacionais coma da “civilización”.

Porén, os efectos das actitudes triunfalistas perviven na sociedade, para o cal basta ver o discurso publicitario en torno ao turismo¹¹ e o deporte¹² e o éxito que seguen a ter as publicacións, videoxogos e producións audiovisuais –tanto ficcións como

¹⁰ Poden consultarse en <http://www.gutenberg.org/files/19255/19255-h/19255-h.htm> Consultado a 6 de outubro de 2011.

¹¹ Véxase a campaña turística de Flandes, cun vídeo que reflicte nostalgia imperial ademais de amosar unha perspectiva cara á historia moi similar á atopada no alumnado nesta investigación: comprensión do pasado dende o presente -presenza de numerosos anacronismos-, percepción da historia como unha disciplina aburrida e incomprensible e dos antepasados como individuos menos intelixentes que os actuais: http://www.flandes.net/quienes_somos/regreso_a_flandes Máis videos e os carteis empregados na prensa escrita en http://www.flandes.net/quienes_somos/campana_de_comunicacion_de_turismo_de_belgica_flandes_y_bruselas_2008

¹² Especialmente ao fútbol. Por mencionar só un exemplo, Cepsa publicitábase durante o Mundial (antes citáchelo con maiúscula) de fútbol de 2010 na prensa gráfica cunha versión do lenzo *A rendición de Breda* que asociaba o triunfo futbolístico coa recuperación do imperio –“*el mundo puede volver a ser nuestro*”- que permite tanto unha lectura imperialista –o anhelos expansionista pervive agochado no deporte- como antiimperialista –o anhelos imperialista pervive pero non necesita do exercicio de accións militares, senón que se sublima no deporte-. Unha análise en clave triunfalista destacando o carácter premonitorio da vitoria sobre Holanda incluíndo unha reprodución da imaxe pode atoparse en <http://www.a2creativos.com/blog/tag/cepsa> Consultado o día 30 de setembro de 2011.

documentais– en torno ao mundo dos imperios, especialmente os entendidos como propios. Nesta investigación pónense en dúbida estas lecturas, seguindo a chamada nova historia social, que defende incorporar as minorías tradicionalmente desatendidas pola historia e, para o que aquí interesa, os pobos colonizados. Porén, debe contarse con que se trata dunha cuestión problemática por entenderse que esta aproximación degrada e falsifica o pasado nacional. As polémicas foron especialmente importantes no mundo anglosaxón¹³.

Material e metodoloxías

Todos os subapartados das partes da investigación dedicadas á análise dos libros de texto, das entrevistas e das actividades realizadas co grupo-clase veñen acompañadas de recomendacións metodolóxicas e de contidos. O obxectivo é corrixir as carencias detectadas ofrecendo un modelo crítico e rigoroso. Ofrecense como un repertorio a disposición do profesorado e non como un modelo acabado, no cal pode cada profesor seleccionar un enfoque diferente en función do seu grupo, medio, recursos, momento e da súa formación.

No caso da análise do diario e das entrevistas, as suxerencias figuran en cada subapartado por considerarse que forman con el unha unidade, sendo a súa plasmación práctica. Na análise dos manuais, optouse por agrupalas ao final do apartado porque, debido ao carácter destes, resultaba máis apropiado corrixir as principais carencias e erros e facer recomendacións xenéricas menos focalizadas naquelas de materiais e contidos.

Anexo

Co obxectivo de non sobrecargar o discurso principal da investigación, os datos nos que basean as afirmacións feitas nel preséntanse en anexos. Neles atopáanse así mesmo comentarios máis detallados, materiais e exemplos, que serven para comprobar

¹³ Nos Estados Unidos acusouse esta corrente historiográfica de favorecer a “*desunión*” (Kramer e Reid, 1994, 1 e Yoder, 1994, 203). No Reino Unido a polémica centrouse en torno ao National Curriculum de 1995. Durante ela, grupos neoconservadores desataron unha guerra contra o multiculturalismo, o relativismo, a concepción do profesorado como produtor e o antirracismo como sendas cara á “non identidade”, sendo favorables a recuperar un ensino da historia que transmita “*pride or reverence*” cara ao pasado nacional, unha historia de “*warriors and battles and the glorious deeds of the past*” (segundo o parlamentario John Stokes o día 29 de marzo de 1990, en Phillips, 1998, 83), de “*british heroes*” como Nelson, Churchill ou a raíña Vitoria e que –segundo eles– estaba de acordo coa vontade dos pais e nais. O punto de vista con que esta investigación se aproximou á educación difire destas formulacións, sendo o progresista tal e como foi proposto por Ebel (1972, 31 en Yelon e Weinstein, 1988,486).

os datos que fundamentan as análises vertidas no discurso principal e para ampliar cuestións nas que haxa un maior interese. Os diferentes anexos están numerados, figurando as actividades realizadas na aula deseñadas para investigar sobre o imperialismo no 1, as imaxes máis significativas das comentadas dos manuais no 2, as actividades alternativas no 3, os cuestionarios no 4, a análise dos libros de texto no 5, aquela das entrevistas no 6, o material empregado nelas no 7 e as súas transcripcións no 8. Para facilitar a súa consulta, nos anexos 5 e 6 conserváronse os subapartados da parte principal e engadiuse algún que completa os presentes no discurso principal da investigación.

2. CONCEPTOS

O primeiro problema que se atopa ao abordar o imperialismo, concepto central desta investigación, consiste en que está cargado de significación política. Este problema é propio das ciencias sociais, que non dispoñen dunha linguaxe neutra, incontaminada de cargas morais, metafísicas e de imputacións non empíricas (Edwards, 1987,64 en Dickinson e Lee, 1987,64). Porén, este inconveniente non impediu que o imperialismo xerara unha inxente bibliografía e que sexa un termo frecuente na xerga política. Ademais, non é un concepto prescindible porque non ten alternativa.

O concepto de “imperialismo” ten tamén connotacións pexorativas –igual que moitos conceptos vencellados a el–, especialmente cando se aplica ao presente, o que o dota dun carácter emotivo que dificulta o seu uso científico, obrigando os estudosos da materia a adoptar unha actitude moral ou unha realista.

O núcleo deste carácter polémico no campo da historiografía reside no debate entre os partidarios da teoría da dependencia como Samir Amin, Immanuel Wallerstein, e André Gunder Frank, e autores como Tony Smith (que resume e critica as teorías dos anteriores en 1981, 68-9 e 234-240) centrado na responsabilidade do colonialismo no presente, concretamente na creación do chamado Terceiro Mundo. Este debate esténdese máis alá do mundo académico.

Non hai consenso acerca do balance do fenómeno imperialista, pois mesmo nun caso paradigmático coma o indio, autores como os citados Gunder Frank e Wallerstein (Gunder, 1998; 174) ou David Harvey sosteñen teses opostas a outros como Barrington Moore. No mesmo sentido, houbo que esperar corenta anos para que un académico alxerino e outro francés publicasen un libro conxunto sobre a guerra de Alxeria (Harbi e Stora; 2004).

Antes de proceder a presentar os resultados da investigación é imprescindible aclarar os múltiples significados do concepto de “imperialismo”, así como do de “colonialismo” –que se concibe ao mesmo tempo como irmán, fillo e pai do de “imperialismo”– e dos principais *parentes* semánticos deles: “colonización”, “colonia”, “imperio”, “neoimperialismo” e “neocolonialismo”, conceptos todos sobre os que existen moitos puntos de desacordo nun debate que dura máis dun século,

probablemente por estarse a falar da espiñosa cuestión do exercicio do poder¹⁴. Nesta polémica, como se verá nas propostas aquí recollidas, non se afondou nas relacións entre as variedades rexionais daqueles, senón que se centraron as análises nos exemplos europeos contemporáneos.

Neste estudo non se restrinxiu o uso de ningún destes conceptos a políticas executadas por potencias occidentais ou Xapón, aínda que si se elixiu un marco espacial conservador por ter observado previamente a desinformación en todos os compoñentes do ensino secundario (alumnado, profesorado e materiais curriculares especialmente) acerca dos caracteres básicos da historia das sociedades non occidentais senón cando foron vítimas das occidentais.

Seguíronse aquí *grosso modo* as definicións dos conceptos que acaban de ser mencionados dadas por D.K. Fieldhouse (1981, 1-9), quen defende que todas forman parte dun ciclo segundo o cal o imperialismo pode devir en colonialismo ou colonización e estes en neoimperialismo/neocolonialismo, conceptos dos que aclara non se circunscriben á modernidade, senón que son sucesos recorrentes (Porter, 1994, 6 coincide con el neste último punto).

O imperialismo

O imperialismo, primeiro dos conceptos deste contínuum e o principal para esta investigación, é equívoco e moitos autores defenden que é tan impreciso que é descritiva e analiticamente inútil, impropio dunha investigación científica, sobre o que o debate perdura, pero que para moitos historiadores é “*not just an intellectual challenge but a professional obligation*” (Porter, 1994, 6, 11). Por exemplo, é destacable a súa superposición cos derivados do concepto de “colonia”, non existindo un substantivo que defina as vítimas do imperialismo (“colonizados”?) e a fin da era histórica que leva o seu nome recibe o nome de “Descolonización”. Ademais, como sinala Miller, é un termo polisémico, que

“puede hacer referencia a un sistema mundial de dominación política o explotación económica, a una política de defensa o expansión de un imperio, a una ideología, que apoya las ambiciones imperiales (éste es el sentido original del término), o incluso a actos individuales de agresión” (1989, 300).

¹⁴ Parte do problema reside en que a ansia de poder é inherente aos seres humanos pero igualmente é unha pulsión que avergoña (Fuentes, Ayala, de Arce e Galán, 1997, 47).

Porén, o seu carácter confuso é aplicable, como sinalaba Pierre Vilar (1999, 145), a outros importantes para o estudo do ser humano como razas e etnias, clans e tribos, comunidades e cidades, pobos e nacionalidades, reinos e imperios ou nacións e estados.

O concepto foi aplicado inicialmente á política de Napoleón III e ampliado sucesivamente ata falarse de imperialismo capitalista, comercial, cultural, financeiro, empresarial, militar, xurisdiccional, ecolóxico, ferroviario, municipal, rexional¹⁵, misioneiro, social, tecnolóxico, do libre comercio ou de subimperialismos e de ramas imperialistas da historia (Mazlish, 1998, 52). A complexidade da idea de “imperialismo” acentúase por non ter un equivalente orgánico e pola tendencia de moitos teóricos a facer dos conceptos unha “*taquigrafía intelectual*” non apta para os non iniciados (Lichtheim, 1971, 9). Doyle (1986, 30) tamén sinala o problema da complexidade do concepto pola existencia de Estados independentes controlados totalmente *de iure*, operando como imperios “informais”, categoría de límites imprecisos para un fenómeno que en xeral é de difícil tratamento estatístico. O mesmo autor sinala como sinónimos de imperialismo “*agressive nationalism*” e “*anexationism*” e emprega o verbo “*to imperialize*” (1986, 31 e 224).

Dentro do campo da historiografía, unha base para este traballo foi a obra de Tony Smith, quen aborda o imperialismo monograficamente máis alá da era do imperialismo, cun estudo comparativo do imperialismo británico e estadounidense no que figura o fenómeno na era da expansión colonial e o implementado na Guerra Fría¹⁶ e no que se defende que, tras a Descolonización, o imperialismo só cambiou de forma. Smith utiliza o termo “imperialismo” nun sentido pouco restritivo, válido para casos como o austrohúngaro; declara que non desapareceu coa Descolonización e recorre á historia comparada, para estudar paralelismos entre o desmembramento do imperio otomán e a partición de África; o intervencionismo estadounidense na Hispanoamérica e o británico no imperio otomán, África occidental e China; ou o imperialismo británico e estadounidense posterior a 1945 (1981; 49, 136). Esta perspectiva resulta útil no ensino secundario, onde o currículo esixe abarcar períodos extensos, pois utilizando conceptos

¹⁵ Un exemplo de imperialismos rexionais ou locais é Nyasaland, catalogada por John M. MacKenzie (1995, 101) como colonia escocesa.

¹⁶ Esta perspectiva é minoritaria, pois os historiadores tenden a ver con descrédito as sínteses e raramente escriben libros que abarquen varios períodos históricos (Hertzberg, 1985, 27). Así, Hobsbawm (1998, 69) defende un uso limitado do concepto de “imperialismo” ao colonialismo contemporáneo baseando a súa argumentación nun argumento feble: a percepción dos propios contemporáneos.

como o de “imperialismo” pódense establecer nexos entre os períodos creados pola historiografía e ter unha visión máis universal das relacións de poder e o seu devir espazotemporal.

Nun sentido xeral o concepto de “imperialismo” refírese ao control dun Estado ou sociedade sobre outro, significado que procede da súa orixe etimolóxica no termo latino *imperium*, traducible como ‘poder’ ou ‘dominio’. Este é o sentido que lle dan os dicionarios Oxford e da RAE, os cales especifican que se trata dun fenómeno de carácter económico, político ou cultural.

A definición que se usará nesta investigación será a de Fieldhouse (1981, 1), quen fala dunha “**umbrella word comprehending the whole gamut of relations between a dominant and a subservient society**”.

Resumimos as razóns polas que se elixiu esta definición:

-Frente á moi común e propia da historia que se refire a un período histórico, non ten un carácter restrinxido, permitindo un achegamento ás outras ciencias sociais. Este é importante en especial no referido á terminoloxía, porque sen esa harmonización o ensino-aprendizaxe de calquera delas complicase en exceso.

- Permite unha visión a longo prazo.

-Permite empregar unha perspectiva ética clara e o traballo en valores, cuestión que na disciplina histórica, se ben non é un tabú entre o profesorado (Sobejano, 2003, 67), si está amplamente desatendida.

-Pese a tratarse dun vocábulo que se refire a unha gama ampla de situacións, ten a virtude de agrupar os mecanismos formais e informais de dominio, cuxa íntima relación foi sinalada nunha das obras claves do estudo do fenómeno, *Africa and the Victorians* (Robinson e Gallagher, 1961). A borrosa barreira entre estes mecanismos tamén incide na necesidade de estudar ambos xuntos.

-Aplícase mellor que o concepto de “colonialismo” aos métodos mediante os cales as potencias exercen o seu poder dende a Segunda Guerra Mundial.

-Facilita a adopción dunha perspectiva comparada infrecuente nas aulas españolas, aínda que presente noutros currículos (González, 2002, 211).

-Permite achegarse directamente á cuestión central da clarificación e a reflexión acerca dos conflitos humanos, especialmente da cuestión do poder.

Outros autores usan definicións similares á de Fieldhouse, como Lichtheim (1971, 10-11) e Coquery-Vidrovitch; a segunda afirma que *“l’impérialisme ne se réduit pas au partage politique, et (...) ne se distinguerait guère non plus de l’exploitation du monde telle qu’elle put s’exercer depuis les origins de l’histoire”* (1971, 74). Debe contarse, non obstante, coa recomendación de Doyle (1986, 34) de evitar que “imperialismo” equivalla a toda a forma de desigualdade ou influencia internacional, e coa advertencia de Porter (1994) acerca da necesidade ou da posibilidade de chegar a unha definición que abarque tantos elementos e incluso as causas, transformacións e desaparición do imperialismo.

Algúns autores cren que o imperialismo é un xeito de integrar novas rexións a economías en expansión que aplican as sociedades tecnoloxicamente superiores sobre as inferiores e que foi un método de difundir o capitalismo das súas rexións de orixe (Warren, 1980, en Miller, 1989). Moi interesante dende o punto de vista educativo por tender unha ponte entre a historia e outras ciencias sociais, especialmente a psicoloxía, é a definición de “imperialismo” ofrecida por Schumpeter (1986, 5), para quen sería unha agresividade sen obxectivos, que se autoxustifica.

Por outro lado, Raymon Aron (1963, 314) limita o campo de acción do imperialismo á diplomacia e a estratexia, polo que se entende que no momento do conflito, da guerra, xa non estamos ante “imperialismo” senón ante algo máis inmediato e directo. Aquí sostense de acordo coa definición de Fieldhouse que o acto armado si é unha forma de imperialismo, entendendo a guerra de acordo coas ideas de Clausewitz, como *“un acto de fuerza para imponer nuestra voluntad al adversario”* e non só como *“un acto político, sino un verdadero instrumento político”* (1992, 31, 48-9). Neste sentido, o imperialismo está moi relacionado con conceptos como o de “agresión” tal e como se define no dicionario político de Bobbio e Matteucci, que pode usarse como este nun sentido amplo como *“cualquier intervención ‘impropia’ de un Estado que perjudica a otro”* (1976, 826) e que presenta tamén unha variante indirecta para a que

estes autores propoñen uns exemplos válidos tamén como exemplos de agresión indirecta:

“....apoyo a los rebeldes de una guerra civil en un estado extranjero, la subversión, la propaganda (por ejemplo, la incitación a la sedición a través de la radio), el espionaje, la exploración aérea y por medio de satélites, la penetración económica” (1976, 126).

Máis complexa é a relación entre “imperialismo” e “terror” ou o seu derivado “terrorismo”, pois non existe un acordo, por exemplo, entre a separación deste último concepto e o de “resistencia”. Claro que non só as organizacións practican a violencia e a intimidación, senón que son defendidas así mesmo polo exército estadounidense e o goberno británico (Chomsky, 2004, 272-5). Tamén debe facerse constar que, pese a que se asocia o imperialismo con potencias e países subdesenvolvidos tamén entran na súa definición as presións das grandes potencias sobre as medias.

Pese a que se asocia con políticas occidentais da contemporaneidade, a etiqueta aplícase tamén a outros territorios e períodos como a política de Exipto en Sudán na segunda metade do século XIX ou no Xapón do século XIV (Ferro, 1994, 17, 20, 84 e 109-14). A lectura tamén depende de se a perspectiva é a dos antigos colonizados ou a dos antigos colonizadores, que aínda manteñen importantes desacordos entre diversas escolas de pensamento e sectores sociais e políticos con respecto a sucesos ocorridos mesmo hai varios séculos, recalcando os especialistas non europeos por exemplo a barbarie no proceso de colonización europea de gran parte do globo (en Porter, 1994, 10-11).

O colonialismo

O segundo concepto do ciclo de Fieldhouse, o “colonialismo”, que este autor define como máis específico que o primeiro e que dende os anos cincuenta describe a suxeición política, económica e intelectual de sociedades non europeas na que o grupo dominante permanece sempre alleo ao dominado, cuxa cultura se tenta reemprazar pola súa, coincide en boa maneira coa dada por Bobbio e Mateucci¹⁷, quen aclaran que se

¹⁷ “colonialismo en su acepción más corriente significa, por lo tanto, el mantenimiento de la dominación de un pueblo sobre otro, y más precisamente el dominio sobre pueblos pertenecientes por lo general, a razas y culturas distintas” (1976, 289).

trata dunha das expresións do imperialismo¹⁸. Con todo, o colonialismo a miúdo é identificado con el “*cuando este último es definido vagamente como cualquier forma de influencia de una comunidad política sobre otra*” (1976, 289) e non o adscriben a ningún marco temporal determinado¹⁹. Etimoloxicamente, “colonialismo” e “colonización” están asociados, pois ambos teñen como raíz *colonus*, ‘labrego’²⁰, referíndose ao traslado destes a novas áreas conquistadas. Un concepto similar co que se confunde o alumnado é o de “anexión”, que se refire a “*cuando un Estado, por iniciativa y voluntad propias, extiende su soberanía y jurisdicción a otro territorio*” (1976, 93).

As diferenzas fundamentais do colonialismo co imperialismo residen en primeiro lugar na necesaria condición de estraña da sociedade ou Estado sometidos, co que iso implica dada a dificultade de establecer se unha poboación é alóxena ou non e se acepta un goberno alleo. En segundo lugar, no colonialismo tamén é necesaria a presenza do control formal e directo, da posesión, do “*mantenimiento de la dominación política de un país sobre otro*” na “*acepción clásica*” do concepto (Bobbio e Mateucci, 1976, 289) e non só da “*extensión de influencia*” (J.L. Miegé, 1975, 173-4, citado en Pedraz, 200, 260). Para Andrew Porter, en troques, o colonialismo asóciase fundamentalmente co concepto de “colonia”²¹.

O labirinto semántico sobre o vocabulario en torno ao colonialismo apréciase neste caso tamén nas variantes, pois no dicionario de Bobbio e Mateucci fálase de “*colonialismo doméstico*”²² (1976, 291) que sería a “*segregación y desigualdad institucionalizada, racial, de rentas*”, aquel que denunciaban, por exemplo, os Panteiras

¹⁸ Coinciden nisto con Barfield (2001, 164). Mommsen (1983, 138), pola contra, parece indicar o contrario pois sinala que en 1894 se pasa do colonialismo ao imperialismo ao abandonar as anteriores autolimitacións no exercicio do poder político e militar polos occidentais.

¹⁹ Deste tipo é a definición de Loomba, que fala de “*conquest and control of other people’s land and goods*” (1998, 2).

²⁰ Máis exactamente, “colonialismo” deriva de “colonial”; “colonización” deriva de “colonizar”. “Colonial” e “colonizar”, estas si, derivan do latín colonia, de colonus. Agradezo a suxerencia a Manuel Bermúdez Blanco.

²¹ “...the manner in which imperial powers have run colonies and other parts of their empires -in other words, the patterns of colonial rule-or as the condition of subject peoples” (Porter, 1994, 1-2).

²² Trátase dunha mala tradución do substantivo inglés “domestic” (nacional). Debería entenderse como “colonialismo interior”, utilizado entre outros por F. Fontan. O uso deste concepto de “colonia” aparece así mesmo en exemplos de territorios semiindependentes como os bantustáns surafricanos (Barber, 1999, 176). O problema é complexo ao non existir un concepto claro para definir as sociedades segregadas e non estar adecuadamente estudadas, pese a que os paralelismos son sinalados máis alá da política teórica, como fixo Barack Obama establecendo paralelismos da colonización israelí coa segregación nos EUA (Halimi, 2009).

Negras nos Estados Unidos e que rexeita como absurdo Eric Hobsbawm²³. No mesmo sentido que os italianos, Porter (1994, 7) fala dun “*colonialismo interno*” que se sitúa en Europa e que sería aquel practicado sobre as rexións máis pobres dun Estado ou sobre os Estados máis pobres, concepto non aceptado por Marc Ferro (1994, 12) senón para referirse á situación causada pola chegada de inmigrantes das vellas colonias durante e despois da Descolonización (1994, 498-9)²⁴. O mesmo autor engadiu ao conxunto o concepto de “*nacional-colonialismo*” (1997, 231) referido ao practicado por colonos que se independizan da metrópole como no caso de Rodesia. Outro concepto derivado é o de “*autocolonialismo*”, definido como a “*imitación y dependencia total, psicológica, cultural y social del sistema de valores europeos*” (Bobbio e Mateucci, 1976).

A colonización

O terceiro concepto de elevado interese nesta investigación, a “colonización”, é tal vez o que menos dificultades formula, pois hai un acordo bastante estendido que o define como ‘o asentamento de poboacións dun país ou sociedade noutro’. A súa comprensión, como amosaron outras investigacións (Falaize, 2009a), resulta importante para ensinar o colonialismo ao alumnado. Aquí se entenderá este fenómeno como un tipo de imperialismo. O concepto de “colonización” está relacionado estreitamente cos de “migración” e “invasión”, diferenciándose deles, segundo Bobbio e Mateucci (1976, 288), en que estes últimos responden a “*motivaciones no elaboradas*”. Marc Ferro defende a existencia dunha “*colonización inversa*” pola que os vencidos inflúen nos vencedores, usando como exemplo a dos indíxenas americanos (1994, 176). Ademais das colonizacións propias de episodios coloniais, aquí trátaranse algunhas expansións que ocorreron na contemporaneidade e conduciron á creación de Estados actuais como os casos estadounidense, ruso e chinés.

O neocolonialismo

O último concepto do ciclo de Fieldhouse é o de “neocolonialismo”, sendo esta a forma máis frecuente de uso deste concepto e que será a empregada nesta investigación, pese a que a máis apropiada sería a de “neoimperialismo” por referirse a procesos de

²³ O historiador británico utiliza este apelativo para referirse á idea da Internacional Comunista de trazar un mapa cun territorio maioritariamente contiguo de condados negros dos Estados Unidos para o que pedían o dereito de autodeterminación (1990, 156).

²⁴ Leila Bencharif (2005, 357) defende tamén que o modelo colonial foi seguido na metrópole á hora de xestionar a inmigración magrebí.

control indirecto. Rexeitáronse outras como “*imperialismo multinacional*” (Ferro, 1994, 501) ou a distinción de Paul James entre un “imperialismo clásico” no que inclúe os “*ancient and tradicional empires to early twentieth-century colonialism and mid-century neo-colonialism*”, baseado no control do territorio e na presenza de axentes do imperio nel, doutro baseado no comercio electrónico cunha “*abstraction of the possibilities of control and exploitation, an abstraction of the relationship between territory and power*” (2006, 282).

O “neocolonialismo” é un concepto que ten importancia nesta investigación por ser unha herdanza da era do imperialismo e tratarse de diferentes mecanismos para executar as mesmas políticas adaptándose a un mundo globalizado. É un concepto emparentado coa vella idea dos “*imperios informais*” e as “*semicolonias*”, sendo prefigurado polas actuacións británicas e estadounidenses na América no XIX (Ferro, 1997, 225) e que sería, por tanto, outro tipo de imperialismo, aquel que non implica agresión militar, o cultural e económico, relacionado co “poder brando”, pero circunscrito ao período posterior á Descolonización. É, por tanto, un exemplo máis da utilización de etiquetas restrinxidas a períodos históricos que dificultan a súa agrupación en grandes marcos útiles para as sínteses que debe realizarse no ensino secundario. Todos os conceptos aquí presentados son comunmente percibidos como derogatorios, polo que ningún Estado actual defende explicitamente estas políticas pese a executalas.

Imperio

“Imperio” é un concepto fundamental para achegarse ao de “imperialismo” por ser o máis divulgado e popular ademais de ser a base de definicións de “imperialismo” como a de Michael W. Doyle: “*the actual process by which empires are formed and maintained*” o “*the process of establishing and maintaining an empire*” (1986, 12 e 19)²⁵. O mesmo autor sinala tamén que case cada pobo tivo expansións imperiais e foi controlado imperialmente²⁶. Tamén Raymond Aron afirma que o imperialismo é unha “*conducta (...) de una unidad política que edifica un imperio...*” (1963, 314). Ademais,

²⁵ Tamén se aplica ao contexto escolar onde, segundo Giroux, os “*funcionarios’ del Imperio*” (1990, 141) tratan cun outro dotado dunha cultura xulgada inferior ou falto dela.

²⁶ A pesar da súa maior énfase nos imperios (podendo referirse tamén aos informais), o mesmo autor (1986, 11 e 30. As letras negras son nosas) coincide coa definición aquí empregada falando de “*effective control, whether formal or informal, of a subordinated society by an imperial society*” e que “*Empire is a relationship, formal or informal, in which one state controls the effective political sovereignty of another political society. It can be achieved by force, by political collaboration, by economic, social or cultural dependence.*”

dada a tendencia do alumnado a atopar sentido a vocábulos novos buscando outros similares mellor coñecidos, “imperio” resultou ser o concepto base sobre o cal construían o de “imperialismo”. Porén, o que diferencia o imperialismo doutros conceptos como “expansionismo” é que non require o dominio formal pois, como sinala Franck (1969, en Miller, 1989), o imperialismo non require o imperio porque o centro sempre atopa colaboradores na periferia.

Pese ao seu uso común, “imperio” é un vocábulo de difícil definición asociado, como lembra Eric Hobsbawm (1997), a unha forma caduca de goberno, o que se debe á espectacular desaparición deles no século XX. Porén, como sinalan Ernest Gellner (citado en Hobsbawm, 1990, 78), Charles Tilly (1997) e Niall Ferguson (2005, 24-6), a omnipresencia do nacionalismo e do Estado-nación na actualidade poden non ser máis que unha ilusión pasaxeira dada a heteroxeneidade étnica mundial e a mobilidade da poboación. “Imperio” é ademais un concepto moi importante na historia da humanidade pois, como lembra Charles Tilly (1997), é un sistema de goberno e administración territorial moi lonxevo; de feito, a forma dominante e máis grande de “Estado”.

“Imperio” segue a ser un concepto atractivo na cosmovisión popular pola grandeza á que é asociado, pola súa extensión física e temporal, e especialmente polos exemplos de expansións e desaparicións rápidas deles. Esta popularidade atópase tamén asociada ao imperial, ao colonial –en campos como a vivenda ou o mobiliario– ou ao concepto de “emperador”. Son vocábulos poderosos no campo educativo pola súa pegada popular, da cal cabe citar o enorme éxito entre os adolescentes dos videoxogos *Age of Empires* ou *Imperium*, que conducen a manter erros como asociar as políticas imperialistas con individuos talentosos, carismáticos e dominados por ambicións sen escrúpulos. Neste sentido, os imperios están asociados popularmente tamén con despotismo o que, como se verá na investigación, é unha das raíces da súa popularidade. Non obstante, esta popularidade non é tal á hora de aplicar esta definición a Estados actuais como sucede cos Estados Unidos (Bowden, 2009, 202-4) ou a UE, clasificada como imperio polo *Times Atlas of World History*²⁷. O rexeitamento da catalogación

²⁷ Esta idea parecía ser aceptada por algúns alumnos como David que, nun mapa das colonizacións e descolonizacións da Idade Contemporánea, incluía a entrada de Austria, Suecia e Finlandia na UE sostendo que eran “anexións”, aínda que posteriormente se corruxía. Os nomes do alumnado foron cambiados para preservar o seu anonimato. Para distribuír os nomes ficticios outorgouse aqueles que empezan pola letra “a” ao alumnado entrevistado do IES David Buján, os que empezan por “b” ao do IES Francisco Aguiar e o que empeza pola letra “c” ao do IES Mugardos. O alumnado do grupo estudado na aula recibiron nomes que inician nas letras “d” e “e”.

como “imperio” é algo que sucedeu á inversa no pasado, como na Inglaterra de Henrique VII, que se se facía chamar “imperio” sen selo (Ferguson, 2005; 20, 56 e 63).

O concepto de “imperio” tamén pode aplicarse a variantes menos evidentes de control e demasiado concretas para o seu uso no ensino secundario, como é o utilizado por Roy Bridges (2000, 66-7) cando fala de imperios non oficiais en referencia ao período en que misioneiros, exploradores e comerciantes controlan un territorio e empezan a facer presión sobre os seus gobernos para que se fagan con el. Atópanse tamén mencións a “*imperios por invitación*” e “*imperios por imposición*”, conceptos creados por John Lewis Gaddis en referencia á Guerra Fría (Engerman, 2010, 33). É importante estudar a relación do concepto de “imperio” con outros como o de “civilización”²⁸, “superpotencia”, “hiperpotencia”, “potencia hexemónica”²⁹, “liderado global” ou “primacía” (Ferguson, 2005, 56).

Colonia

O concepto de “colonia” nace en Grecia asociado ao cultivo de terras afastadas e ao envío de colonos, pero abrangue variantes moi diferentes como as internas e as de ultramar, que presentan diferenzas substanciais entre si. Distínguense dúas acepcións maioritarias: aquela que se refire a asentamentos de poboación emigrada e aquela outra máis moderna que define a un territorio controlado por un Estado considerado dependente que non goza dos atributos plenos da soberanía. Nelas non necesariamente debe haber colonización –en cuxo caso serían colonias de poboamento– pero si colonialismo. Especialmente problemático é o concepto de “semicolonia” ou “colonia honorífica”, sinónimo de “imperio informal”, concepto que suscita debates, que foi aplicado por autores clásicos sobre a materia como Lenin para explicar casos como o da Arxentina en relación ao Reino Unido no século XIX, pero que outros máis recentes (Smith, 1981) aceptan con especificacións e matices.

Tamén no caso das colonias se atopa o problema da existencia de fronteiras entre o mundo desenvolvido e o subdesenvolvido dentro dun mesmo Estado que levou a falar de “*bárbaros internos y externos*” (Hobsbawm, 1998, 40). Estas colonias derivarían

²⁸ Wolf, por exemplo, define “civilización” como “*zonas de interacción cultural que giraban sobre una sociedad hegemónica tributaria que era central en cada zona*” (1987, 108).

²⁹ Doyle (1993, 12) diferencia “poder hexemónico” de “imperio” en que o primeiro só controla os elementos externos dun país.

frecuentemente de conquistas militares, aínda que se aplicou esta etiqueta, por exemplo, ao sur dos EEUU tras 1865 (Wolf, 1987, 18).

Descolonización

“Descolonización” é un neoloxismo (Walker, 1990, 291) moi importante para esta investigación³⁰ e que require facer aclaracións por ser de orixe controvertida e non existir unha definición unánime, polo seu carácter eurocéntrico (Ferro, 1994, 12) e por estar moi ideoloxizado. Representa, en palabras de Marc Michel, “*un phénomène ayant conservé la valeur d’un dogme historique et d’un impératif moral*” (en Chalcou, 2000, 186).

O problema principal coa idea de descolonización reside en que define dous conceptos, ambos relevantes nun estudo acerca do imperialismo: por un lado refírese a un período histórico, a vaga independentista que liberou os países colonizados na era do imperialismo, que pode entenderse como un movemento paralelo e sincrónico á colonización. Por outra, refírese a un proceso recorrente no ciclo invasión-liberación que é, en parte, a historia da humanidade. No último sentido, o uso da etiqueta “descolonización” referida a outros períodos é común na historiografía, mesmo nos títulos das obras (Abellán, 1983), e son frecuentes os paralelismos entre procesos emancipadores³¹. Marc Ferro (1994, 308 e 482) fala da descolonización dos Estados Unidos, Latinoamérica ou a URSS.

Para diferenciar ambas as acepcións, distinguirase aquí o uso común deste substantivo como concepto para referirse a procesos de liberación política por parte de territorios dominados do seu uso particular para definir un período, distinguindo o segundo mediante o recurso ás letras maiúsculas por tratarse dun substantivo propio³².

2.1. Cuestións asociadas

³⁰ Miller (1989), por exemplo, inclúe a Descolonización na definición de “imperialismo” por constituír a fin do colonialismo.

³¹ Basil Davidson (1992, 266-70) e Eric Hobsbawm (1990, 138) equiparan as independencias do leste de Europa tras a Primeira Guerra Mundial coa Descolonización e a independencia da Latinoamérica: caída nun proceso de neocolonialismo, impotencia das clases medias, auxe das ditaduras militares, nacións-estado desartelladas, burocracias corruptas, parlamentos ficticios e policía e exércitos poderosos. Os paralelismos entre diferentes descolonizacións non son unha cuestión exclusivamente académica, senón que foron resaltadas por destacados políticos e, así, F. D. Roosevelt en Italia comparaba a situación na India coa do seu país a fins do século XVIII.

³² Foron consideradas outras posibilidades como Gran Descolonización ou Descolonización africana e asiática, pero preferiuse a opción elixida pola súa simplicidade.

Clases sociais e relixión

Cando se aborda o estudo do imperialismo é importante contemplar as similitudes entre as clases baixas metropolitanas e os colonizados (Wolf, 1987, 307) ou entre as razas e as clases sociais (Ferguson, 2007, 292), que se atopan xa nos paralelismos entre os servos e os indios que facía Francisco de Vitoria (1998, 67), no concepto do bolxevique Sultan Galiev de “nacións proletarias” ou nas obras do fotógrafo John Thompson, que asociaba e estudaba en paralelo a clase baixa londiniense e os pobos colonizados (Ryan, 1995, 72-3).

Tamén está en relación directa co imperialismo o problema relixioso, que conduce a asociar “imperialismo” con “cruzada”, fenómeno de forte impacto no mundo islámico. O concepto é empregado por parte de integristas musulmáns como Said Qotb e Osama bin Laden para referirse aos movementos europeizadores ou modernizadores, pero tamén políticos da era do imperialismo como o sultán Abdul Hamid II falaron dunha segunda cruzada. No mundo occidental, as cruzadas tamén foron percibidas como un antecedente do colonialismo contemporáneo, pois as mensaxes de Nadal enviadas dende a Xerusalén británica pola BBC eran moi populares (MacKenzie, 1986b, 181), o xeneral Gouraud dixo ante tumba de Saladino: “*Hemos vuelto, Saladino. Y mi presencia aquí supone la victoria de la cruz sobre la media luna*”³³ e en francés os Estados Latinos de Oriente son definidos como “Outremer”.

É posible tamén facer unha lectura dende o imperialismo da Xihad porque o concepto implica un esforzo de expansión que pode supor a imposición da doutrina musulmá sobre non crentes ou ataques en países nos que os primeiros son unha minoría, como aconteceu coa *fatwa* contra Salman Rushdie ou os ataques do 11-M e o 11-S (Kepel, 2003). Non obstante, non se trata de actos cometidos por sociedades ou Estados contra outros, polo que non serán considerados imperialistas nesta investigación, como non o serán a propagación do wahabismo nin a revolución iraniana.

³³ Conferencia de [Pedro Martínez Montávez: "Islam, colonización y descolonización"](#) na Fundación Juan March. Consultado en novembro de 2008 en <http://www.march.es/Conferencias/antiores/voz.asp?id=479>. James R. Ryan (1995, 64) lembra así mesmo falando da expedición a Etiopía de 1867-8 que era frecuente que as expedicións militares da época adquirisen valor moral “*by adopting the tone of a holy crusade*”, e Michael Hefferman (1995, 243) que as cruzadas foron citadas como argumento a favor das reclamacións francesas sobre Próximo Oriente durante a Primeira Guerra Mundial. Tamén é interesante lembrar *Partant pour la Syrie*, himno non oficial do Segundo Imperio francés que enlaza este co primeiro e coas cruzadas. O seu uso na aula é recomendable polo gusto do alumnado polos símbolos patrióticos. http://www.youtube.com/watch?v=ORvTZMXV_ok Consultada a 23 de outubro de 2011.

Panmovementos, área de influencia e protectorado

Moi importante e descoidado pola historiografía é o fenómeno dos imperialismos continentais ou “panmovementos”, en expresión de Hannah Arendt (1998, 293-6). Esta autora asóciaos con países sen posesións coloniais e poucas posibilidades nese campo, especialmente con Rusia/URSS e o paneslavismo, e a Alemaña e o panxermanismo. Arendt compáraos co imperialismo colonial tachándoos de menos respectables, máis racistas e máis revolucionarios.

Tamén é importante o concepto de “área de influencia”, especialmente no marco de períodos concretos como a Guerra Fría (Haslam, 1998, 326-30), ou aquel máis estendido de protectorado, que tamén está suxeito a grandes variacións; así Francia etiquetaba como tales territorios que os rusos non, como Xeorxia, Finlandia ou Polonia (Ferro, 1994, 235).

Imperialismo e colonialismo como períodos

A historia tende, como lembra Vieuxloup (2003, 141-5), a usar semiconceptos, pois os termos que emprega están contextualizados, percíbense empiricamente vencellados a un tempo e lugar, polo cal debe precisalos o historiador cando recorre a eles enumerando unha longa serie de calidades. Estas calidades dificultan grandemente o seu uso educativo, especialmente en niveis non universitarios. Por iso defendeuse nesta investigación partir do vocabulario como é entendido maioritariamente no conxunto das ciencias sociais sen esquecer que o marco fundamental foi o da disciplina histórica.

Pese a esta crítica pola súa falta de universalidade, é importante subliñar que a concepción do colonialismo e o imperialismo como etapas históricas do proceso de expansión europea de ultramar está moi estendida tanto no campo historiográfico³⁴ como nas aulas de historia de secundaria, ocupando o primeiro a Idade Moderna e o segundo un período de fronteiras temporais vagas, posterior á Primeira Revolución Industrial e anterior á Descolonización na súa definición máis ampla, existindo solapamentos entre ambos os períodos. A diferenza entre estes dous períodos xustifícase por unha serie de trazos notorios, especialmente o papel da Primeira Revolución

³⁴ Por exemplo, Marc Ferro distingue entre unha expansión colonial nos séculos XVI a XVIII e unha era do imperialismo (1994, 37-8).

Industrial³⁵. Esta acepción leva a confusión coas definicións empregadas nesta investigación, porque ambos os períodos son colonialismos³⁶ –europeos, aínda que esta condición a miúdo se dá por suposta–.

Finalmente, “imperialismo” e “colonialismo” son tamén mencionados como “*actitud y doctrina*” no caso do primeiro concepto (RAE) ou como ‘doutrina’ no segundo (Bobbio e Mateucci, 1976), pero estas acepcións non serán usadas nesta investigación en beneficio dunha maior claridade.

A era do imperialismo

Á hora de abordar o colonialismo, por cuestións cronolóxicas este traballo ocuparase do segundo dos períodos básicos e, por se necesitar un nome para el fóra do moi estendido e erróneo de “imperialismo” a secas, optouse polo menos frecuente e menos equívoco termo da era do imperialismo, ou o de “colonialismo europeo contemporáneo”, pese a que o primeiro foi máis propiamente un período dominado polo colonialismo. Rexeitáronse outros como o de “imperialismo contemporáneo”, que non se axusta á definición do fenómeno.

Así pois, farase aquí un tratamento transversal da contemporaneidade prestando atención a aquelas relacións internacionais nas que os Estados máis poderosos exercen a súa influencia sobre os que o son menos, fenómeno entendido como intemporal, e do que non serán excluídos exemplos non occidentais (ou xaponeses) nin a existencia de colonización en países veciños. A investigación non se restrinxirá ao acaecido en ultramar, xa que consideramos que existe unha unidade esencial entre o sucedido dentro do marco estatal en Polonia, Irlanda, Turquistán ou o Tíbet, co sucedido no marco das relacións internacionais en Vietnam ou na India.

Con todo, por non dispersar en exceso a atención deste estudo, este centrarase no colonialismo europeo contemporáneo, entendido como *etapa superior do imperialismo*, manifestación máis evidente e brutal desta política, pois nel atópase a maior expansión colonial habida ata o día de hoxe, realizada no menor lapso temporal e no que a maior

³⁵ Nesta investigación rexeitouse o uso do termo “capitalismo”, tan enraizado nos estudos sobre o imperialismo polo papel fundamental que tivo neles a tradición marxista, porque politiza máis unha cuestión xa sobrecargada deste cariz. Preferírase falar de “industrialización” e similares cando sexa posible.

³⁶ Así, o libro de Porter (1994) fala no seu título de “colonialismo”, mais especifica un marco temporal, e *El libro negro del colonialismo* refírese a ambas as etapas.

parte da Terra caeu baixo o dominio directo dos Estados máis desenvoltos e boa parte do resto sufriu presións imperialistas.

3. METODOLOXÍA

A investigación de campo deste traballo consta de dúas partes: unha referida ao estudo de manuais escolares e outra que procura información do alumnado e que se subdivide nun conxunto de entrevistas a alumnado de tres centros de secundaria e na análise dun grupo de 1.º de bacharelato ao longo dun curso escolar. As dúas partes da investigación requiriron metodoloxías diferenciadas, por ser este un elemento propio das aproximacións cualitativas (McMillan e Schumacher, 2005, 410-1). En calquera caso, o conxunto está fiado por uns propósitos e perspectivas comúns.

A perspectiva empregada foi construtivista, buscando comprender en profundidade unha situación social e transformala usando de forma innovadora unha combinación de entrevistas, diario de aula e estudo de libros de texto. Isto permite suplir as deficiencias de cada técnica con outra no referido á oportunidade de personalización, número de respostas, fiabilidade, aproximación ao ensino e á aprendizaxe ou no estudo da expresión oral e escrita.

A investigación deseñouse basicamente en torno ás posibilidades do investigador: as súas redes sociais, o acceso a manuais escolares e a actividade educativa real, ademais de partir das posibilidades que permiten os anos de experiencia profesional á hora de comprender estes materiais e escenarios.

Nela combinouse unha análise do arraigado ensino facticista-político co de alternativas de uso menos común nas aulas como os estudos de caso, o recurso a contidos máis centrados no individual ou na relación do pasado coa actualidade e en perspectivas inhabituais (non occidentais, non centradas nas grandes potencias, etc.) e unha metodoloxía máis centrada no audiovisual e o diálogo co alumnado. Optouse por esta combinación tradición-renovación por entender que as novidades non se poden introducir subitamente, dada a formación do profesorado, a lexislación, os libros de texto e as inercias de profesorado, alumnado e proxenitores no contexto actual.

Estrutura do apartado

A estrutura deste apartado seguirá a mesma daqueles que se ocupan de presentar os resultados da investigación, empezando pola metodoloxía empregada na análise dos manuais, seguida daquelas que guiaron o traballo nas entrevistas e na aula. Prestouse atención en primeiro lugar ao ensino e despois á aprendizaxe pola intencionalidade do

primeiro sobre o segundo, para retratar así o grao de adecuación do ensino aos seus destinatarios.

3.1. ANÁLISE DOS MANUAIS

Na análise dos manuais seguiu-se unha metodoloxía cualitativa, orientada ao estudo en profundidade dos valores e as interpretacións, que serían, seguindo a Jason Nicholls e Falk Pingel (en Pingel, 2000), dos tipos lingüístico, intercultural, de discurso, visual, de cuestións e crítico, e seguindo este último e a Robert Stradling (2001) – prescindindo dalgunhas cuestións irrelevantes para unha investigación que non se centra na análise de libros de texto–, definíronse como cuestións por estudar

- os tipos de texto (intención dos autores, narrativa, ilustracións, fotos, mapas, táboas, estatísticas e exercicios),
- o contido (precisión, amplitude, erros, grao de actualización, selección, proporción entre feitos e interpretación),
- a metodoloxía didáctica (coñecemento e habilidades previas do alumnado, importancia da memorización, uso de gráficas e imaxes, explicación de conceptos históricos e facilitación do pensamento comparativo),
- a orientación ideolóxica (estereotipos do autor).

Seguiu-se tamén a Eisner (en Connelly e Clandinin, 1988, 153) á hora de prestar atención non só ao currículo explícito e implícito, senón así mesmo ao nulo, a aqueles sucesos, interpretacións, lugares, datas, teorías ou personaxes que se esquecen nos libros de texto, amosando o debuxo en negativo do modelo didáctico. Estas ausencias son importantes porque sempre hai máis que excluír que incluír á hora de deseñar un manual.

As hipóteses iniciais con respecto ós libros de texto eran as seguintes:

- O emprego dos conceptos relacionados co imperialismo non sería coincidente entre os diversos libros e mesmo dentro deles.
- A presentación dos fenómenos imperialistas sería facticista, non analítica.
- Os libros de texto esquecerían a visión dos fenómenos coloniais nas sociedades e especialmente nas metropolitanas.
- Os manuais non mencionarían a resistencia á colonización, a historia precolonial nas colonias e os aspectos máis escuros do colonialismo.

- O traballo cos conceptos relacionados co imperialismo sería pobre ou nulo. Estes presentaríanse de forma confusa e pouco sistemática, sen distinguir claramente as súas variantes.
- Os mecanismos indirectos do imperialismo apenas figurarían nos manuais.
- Os imperios e os imperialismos non serían comparados.
- Non se establecería a importancia actual dos imperialismos pasados.
- Predominaría unha aproximación aos fenómenos imperialistas escorada cara ao político e ao occidental.

O estudo realizouse cunha mostra de seis exemplares de 1.º de bacharelato, o curso de referencia desta investigación, con representación de cinco das seis editoriais con maior difusión a nivel nacional³⁷ e utilizando os últimos manuais xunto con exemplares xa en desuso pero recentes, co obxectivo de observar cambios na perspectiva empregada dentro dunha mesma editorial. Recorreuse así aos publicados polas editoriais Vicens Vives (Aróstegui *et alii*), Santillana (Fernández Ros *et alii*, 2008), Anaya (Prats *et alii*, 2008) e SM (Otero *et alii*, 2008) en 2008, e aos de SM e Rodeira (grupo Edebé en Galicia) de 2002³⁸.

Do mesmo xeito que no conxunto da investigación, a interpretación do imperialismo efectuada á hora de analizar os libros de texto foi máis alá do período histórico así denominado, polo que o estudo abarcou a totalidade de cada manual, con especial interese nunha serie de períodos ou sucesos que figuraban apenas sen variación nos mesmos temas e na mesma orde: a independencia dos Estados Unidos, o imperio napoleónico, a independencia da Latinoamérica, a era do imperialismo, as guerras mundiais, a Guerra Fría e a Descolonización. Subdivisións menores do contínuum histórico foron de interese como a Restauración, o auxe dos nacionalismos na Europa decimonónica³⁹, o fascismo, a Revolución Rusa ou o referido aos últimos decenios.

³⁷ Valls (2005) destaca que Anaya, Santillana, SM, Vicens Vives e Ecir copan preto do 80% do mercado e Cuesta sinala a súa importancia histórica destacando que Vicens Vives, Anaya, Santillana e Ecir “*fuleron las editoriales que dominaron en el mercado del libro de texto convencional de Historia de BUP*” (1998, 104-5).

³⁸ Para simplificar o proceso de citas a partir de agora usaranse as abreviaturas V.V. e SM 02 e 08 para o manual de Vicens Vives e os dous da editorial SM e identificarase polo nome da editorial o resto.

³⁹ Pese a que habitualmente non se trata como un fenómeno opresor senón liberador, indágase sobre a unificación alemá porque, como sinala Richard J. Evans (1997, 7e 44), “*the german Reich, then, really was created by ‘Blood and Iron’. It was the product of violence, not of any natural process*”. O mesmo autor destaca que Franz Grillparzer sinalou que Bismarck non fundara un Reich senón que destruíra un

É importante destacar previamente a vixencia nos manuais analizados do afirmado por Juan Mainer (1995, 90 e 92) e Antoni Segura (2001, 70-3) acerca daqueles da ESO: a súa desconexión dos problemas sociais actuais e dos intereses do estudantado, androcentrismo, etnocentrismo, transmisión da perspectiva dos vencedores, predominio duns contidos tan enciclopédicos como acríticos, dunha narración “dende arriba” que promove a aceptación pasiva, sobrecargada de sucesos, personaxes e datas cun nivel de complexidade que correspondería con niveis superiores de aprendizaxe, que transmiten xuízos ocultos na selección e forma de presentar o material, e que usan imaxes con connotacións ideolóxicas non aparentes, que conducen á frustración e desmotivación. Respostan a un modelo historiográfico orgulloso, inxenuo e eurocéntrico, que usa como marco único o Estado-nación e o mito da ciencia e o progreso (Citron, 1984, 98-9).

As tradicións, mesmo as máis arcaicas, seguen estando moi presentes contradicindo os valores defendidos nos propios libros (López Facal, 2000). Presentan os datos ao xeito positivista, nos que ao *facticismo* engadiron o *conceptismo* sen pasalos polo baruto da pedagogía (Guijarro, 1997, 13), sen facer referencia ao cambio e á transformación, prescindindo do mecanismo estado social → acontecemento → estado social que para Julio Aróstegui é o “*verdadero objetivo del historiador*” (1995, 203). Non obstante, modernizáronse ao rexeitar o discurso nacionalista e militarista secular no que, para o caso aquí estudado, implica renunciar á insistencia nas loitas pola independencia e as conquistas dende un punto de vista heroificado e glorioso (Cuesta, 1997).

Trátase así de libros orientados cara ao profesorado (Cuesta, 1998, 107), o cal, con estas formulacións, só pode pretender formar eruditos en historia das relacións internacionais. Esta historia, dado que abusa do libro de texto, resulta aburrida para o alumnado e é fundamentalmente inútil, o que se suma á existencia de currículos excesivamente longos que non permiten análises en profundidade (Burenheide, 2007). Unha posible solución implicaría proporcionar paixón ás aulas buscando xerar no alumnado un sentimento de propiedade dos contidos a través da súa implicación traballando con materiais que o fagan posible.

Na análise dos libros de texto obviarase o problema do futuro deste instrumento debido á difusión nas aulas de secundaria de ordenadores conectados á rede e

Volk e que Wolfgang Mommsen destacou o carácter de revolución dende arriba imposta pola forza creando un mito fundacional de poder.

proxectores;deixarase para a investigación na aula algunhas reflexións sobre o uso de material audiovisual e de Internet e considerando que, polo momento, gran parte deste material mantén moitos trazos dos libros de texto. Ofreceranse algunhas propostas para a mellora dos manuais de secundaria, entre as que cabe subliñar a importancia do recurso aos estudos de caso nas aulas, de dispor de forma máis breve as características xerais dos períodos tratados, coidando de integrar uns temas con outros, o material paratextual e o discurso principal e empregar conceptos seleccionados e explicados de acordo co nivel do alumnado. Proporase tamén a ampliación do espectro temático, integrando material de historia das ciencias, da vida privada ou da técnica dentro do paradigma da historia mundial, pero reducirase material acerca de Europa. Dende o punto de vista metodolóxico, defenderase outorgarlle maior papel ao material visual, especialmente ás imaxes, non limitando o seu papel a meros apoios desaproveitados.

3.2. A INVESTIGACIÓN CO ALUMNADO

A realización de entrevistas ao alumnado e o diario de aula forman a parte da investigación que se ocupa de obter información do colectivo humano cuxa transformación persegue a actividade educativa. Coñecer a súa voz contribúe a realizar un achegamento ás súas necesidades, gustos e carencias, asumindo que o que ten significado para o profesorado e deseñadores do currículo frecuentemente non o ten para o alumnado (Kuethe, 1971, 96). A realización deste estudo permite deseñar prácticas con base na realidade respondendo ás críticas habituais á investigación educativa de exceso de teorización (Woods, 1989, 15) e de estar pouco adaptada ao ensino das clases medias e baixas (Cuesta, 1998, 175). O obxectivo era por tanto achegarse á *historia ensinada*, menos coñecida que a *regulada* e a *soñada* (Cuesta, 2002, 37) e indagar no descoñecemento que o alumnado ten de conceptos que profesorado, libros de texto e deseñadores do currículo dan por supostos (Gil e Piñeiro, 1989, 276-82).

Esta parte da investigación baséase no sinalado por Elliot (1990, 34) para aquelas centradas na educación: o uso dunha perspectiva obxectiva natural; o emprego de conceptos *a posteriori*, de datos cualitativos, do estudo de casos como método, da xeneralización naturalista e da observación participante e as entrevistas informais como técnicas. Con esta parte obtense información sobre o que ocorre nas aulas dende varios puntos de vista: o do profesorado e o do alumnado, o do alumnado propio e o do alleo, a

análise do acontecido na aula e a reflexión sobre ela por parte do alumnado, co obxecto de ofrecer un modelo de estudo en detalle que limita o foco de atención a un fenómeno dunha materia. Con esta parte amplíase o escaso número de observacións etnográficas dentro da aula denunciado por Plá (2005, 42).

Os dous métodos principais empregados á hora de obter a información facilitan o acceso a unha gama variada de datos. Por unha parte, as entrevistas permiten obter respostas cun alto grao de desenvolvemento e mellores datos que os cuestionarios (Eichelberger, 1995, 133) e, por outra, a observación da aula propicia o estudo dun proceso dinámico no escenario interactivo dun marco educativo real. O recurso a unha metodoloxía combinada (Cotte, 1994, 163) permitiu tamén contrastar mellor a información.

A investigación con alumnado continúa a tradición da reflexión cooperativa na práctica docente que eleva ao dominio público cuestións frecuentemente relegadas á categoría de privadas, busca indagar no modelo de *profesorado autocontrolador* que, na medida en que se valora como investigador potencial, está máis aberto á retroalimentación procedente do alumnado e das persoas observadoras, así como é máis capaz de autoinspeccionar a súa práctica de clase e de levar a cabo transformacións fundamentais no seu labor, camiño que “*es condición necesaria para el desarrollo del profesorado como profesión*” (Elliot, 1990, 80, 140 e 174).

Traballouse así mesmo na principal das preocupacións das didácticas específicas, a transposición didáctica, concepto introducido dende a didáctica das matemáticas por Chevallard. Continuouse así mesmo no labor de achegar as disciplinas académicas ao alumnado máis aló das prácticas seculares das aulas e axudar nun proceso de sistematización que dea lugar a un novo saber, a historia ensinable, e que evite que esta sexa pasiva ou caia nunha vulgarización tal dos contidos que os converta en espectáculo. Por iso indagouse na linguaxe do alumnado, receptor dunha formación regrada, de contidos e lecturas orixinadas nos medios de comunicación e nas familias

A investigación elaborouse con mostras pequenas e xeograficamente moi localizadas. En calquera caso, o alumnado con que se traballou correspóndese coas características xerais dos adolescentes galegos, españois e, para moitas cuestións, europeos e occidentais. Entre as particularidades para o caso español destacan o reducido número de inmigrantes tanto nos centros estudados como na comarca e mesmo na rexión e, para o referido ao mundo occidental, a debilidade do imperialismo nacional

no período contemporáneo e a condición de potencia de segunda ou terceira orde con conciencia dun pasado pouco glorioso na época máis recente.

Hipóteses

As hipóteses iniciais con respecto ao alumnado eran que estes

- coñecerían os conceptos fundamentais dos fenómenos imperialistas pero non a súa significación.
- Manexarían clixés etnocéntricos acerca do colonialismo.
- Os elementos informais do imperialismo serían menos coñecidos.
- Terían pouco interese polos aspectos abstractos e xenéricos do imperialismo e mais por lecturas onde aflore o mundo do sentimento.
- Coñecerían mellor o pasado español e o da Europa occidental que outros.
- A política exterior sería en gran medida ignorada e, en parte por iso, apenas espertaría a atención.
- Motivarían aqueles elementos publicitados polos medios de comunicación, a vida cotiá, os grandes líderes, os máis dotados de carga emotiva e os relacionados co presente.
- Serían descoñecidos os principais períodos, sucesos e datas relacionados co imperialismo.
- O alumnado interpretaría o mundo e a historia a través dun prisma fundamentalmente etnocéntrico pero non xenófobo.
- O alumnado defendería o colonialismo europeo e sería atraído pola súa mística, acontecementos e personaxes.
- Esperábase atopar prexuízo cara aos colonizados cando se estudase a problemática dende a perspectiva dos imperialistas e comprensión polos mesmos estudando a descolonización⁴⁰.

En calquera caso, como sinala Newton (2006, 74 e 322), as hipóteses nas investigacións cualitativas son flexibles, pois desenvólvense e refínanse durante a realización do estudo e poden xurdir durante a recollida de información. Debido a isto,

⁴⁰Fronte a A.D. Edwards (en Dickinson e Lee, 1987, 65) nun estudo anterior (Pousa, 2008) comprobouse como o alumnado tendía a asociarse co colonizador antes que co colonizado, co escravista que co escravo.

as aquí mencionadas só serviron para definir un punto de partida nun estudo fundamentalmente indutivo.

Perspectiva cualitativa

Dende o punto de vista da metodoloxía, a perspectiva asumida foi cualitativa, polo tanto indutiva, xenerativa, construtiva e cunha forte presenza de elementos subxectivos (Goetz e LeCompte, 1988, 30-2), para prestar especial atención á linguaxe do alumnado, aos seus significados e ás súas representacións sociais: que lembraban – conceptos, datas, protagonistas–, que esquecían, como o facían e a súa valoración persoal destes acontecementos, o que supón estar en contacto con datos cálidos, de tipo afectivo (Vieuxloup, 2003, 149). A elección desta perspectiva xustifícase por traballarse cunha cuestión apenas estudada dende o punto de vista da didáctica e necesitada por tanto dun diagnóstico.

Debido ao emprego da perspectiva cualitativa na que prima a información lingüística sobre a numérica, a presentación dos datos faise fundamentalmente mediante a narración escrita, prescindindo de cadros e gráficos. A maioría das citas das persoas entrevistadas incluíranse en anexos ou como notas a pé de páxina, para non sobrecargar a parte principal do texto, pese ao que iso supón de aumento do número e tamaño delas e renunciando ás *vignettes*, pese a seren usuais na investigación cualitativa (Newton, 2006, 322). Procurouse na maioría dos casos recorrer a citas literais e non a paráfrases da xente entrevistada porque unha das principais riquezas das entrevistas cualitativas en profundidade é a de presentar a linguaxe propia da mostra estudada con toda a súa viveza e riqueza en connotacións.

Dado que se esperaba un baixo nivel de coñecementos no alumnado, especialmente polo tema por investigar, evitouse a habitual énfase da investigación educativa en enumerar aquilo que descoñecían e optouse por valorar as cuestións actitudinais: a motivación e as crenzas, que permiten deseñar un ensino útil e interesante.

Evitouse entrar demasiado no espazo persoal e no presente, coidando o respecto á intimidade en relación ás ideas políticas pola condición de menores de idade e de voluntarios ou de alumnado do propio investigador. Ademais, esta cuestión apartaba excesivamente a investigación da súa compoñente histórica.

No referido ás técnicas de obtención de información recorreuse maioritariamente ás estratexias, procesos interactivos entre investigador e investigado que implican o contacto directo e próximo e nas que o primeiro é en si mesmo un instrumento, pois obtén a información, analízaa e interprétaa (Del Rincón, Justo, Latorre e Sans, 1995, 36-8). As principais estratexias baseáronse no uso das entrevistas, a análise documental e a observación. Tamén se utilizaron instrumentos como observación sistemática ou cuestionarios, reducindo o uso destes últimos dada a complexidade do tema por investigar (Nisbet e Entwistle, 1980, 42).

Procurando triangular os datos para mellorar a fiabilidade e profundidade da información para este apartado, utilizáronse oito das dez categorías de datos de Adrian Holliday (2007, 62-3): descrições de comportamento, de sucesos, dun suceso da investigación, narrativas persoais –citas do diario–, relatos, charlas, información visual e documentos.

3.2.1. Entrevistas co alumnado

A realización de entrevistas é un método antigo e estendido na investigación educativa atopado xa por Malinowsky e os Webb (Burgess, 1994, 107) e do que existe unha ampla variedade de tipoloxías. As empregadas neste estudo non encaixan nunha única delas, senón que se poden atoparse elementos propios de tres:

- das enfocadas, é dicir, daquelas destinadas a indagar nunha experiencia concreta do informante, coa diferenza neste caso de que se utilizou un guión previo;
- das semiestruturadas, pois o contido e orde das preguntas estaban preestablecidos, aínda que foron formuladas seguindo unha perspectiva aberta;
- das en profundidade (Báez, 2007), pois foron deseñadas en boa medida con afán exploratorio, seguindo a dinámica da propia entrevista.

Realizáronse dezaseis entrevistas a vinte e nove alumnos de entre 16 e 18 anos⁴¹, especialmente nos grupos da especialidade de Ciencias e Tecnoloxía. Os entrevistados cursaban estudos en dous centros da área metropolitana da Coruña, o IES David Buján

⁴¹ O número está no límite do que Eichelberger (1995, 167) considera unha mostra grande, trinta.

de Cambre e o IES Francisco Aguiar de Betanzos, coa excepción dun alumno que recentemente rematara 2.º de bacharelato, procedente do IES de Mugardos. Os datos completos da mostra serán incluídos na análise das entrevistas. En calquera caso, describíranse aquí con detalle as condicións de realización das entrevistas pola súa importancia á hora de activar determinados rexistros lingüísticos e mecanismos cognitivos no alumnado (Edwards, 1993, 206 e Mishler, 1986; en Kelly, Chen e Crawford, 1998, 30-1).

O contacto cos centros realizouse a través dun profesor que traballara en ambos, quen falou telefonicamente cos directores para solicitar a súa colaboración. Unha vez en contacto con eles, no IES David Buján o propio director conduciu o investigador ás aulas, onde se solicitou a colaboración do alumnado, e no IES Francisco Aguiar realizouse a mesma acción coa mediación da profesora de Ciencias Sociais do grupo. Formar parte do gremio profesional e acceder a través dun contacto persoal fixeron o proceso moi rápido e axudaron a transmitir confianza ao alumnado. Unha vez ante os grupos pediuse a súa colaboración aclarando os seguintes puntos:

- Non importaba o nivel académico do alumnado senón que, de feito, se buscaba alumnado de diferentes sexos, idades e coñecementos.
- As entrevistas eran anónimas.
- As entrevistas serían gravadas.
- No informe das entrevistas figuraría un agradecemento ao alumnado que colaborase.
- Se o alumnado estaba interesado, pasaríase unha copia das entrevistas e das transcricións.
- Moitas das preguntas trataban sobre preferencias e intereses, non eran probas de coñecementos.
- As entrevistas durarían unha clase aproximadamente, menos se querían e máis se podía e estaba disposto.
- Era difícil atopar información sobre aquel alumnado que non sabe de historia ou non gusta dela.
- Podíase empregar o galego ou o castelán nas respostas.

Acceso e presentación ás persoas entrevistadas

As entrevistas tiveron lugar nos centros en horario escolar, en ambos os casos nas estancias destinadas a recibir as familias do alumnado e no horario correspondente á

materia de Historia do Mundo Contemporáneo ou de Alternativa á Relixión, no IES Francisco Aguiar, e no David Buján variaba, pero dentro do horario de tarde, entre 16:20 e 18:00. Todos os voluntarios foron entrevistados, agás cinco por cuestións de tempo. O uso de instalacións escolares e a realización das entrevistas en horario escolar contribuíron na obtención dun alto grao de colaboración por parte do alumnado.

Todas as entrevistas excepto tres realizáronse en parellas co obxectivo de obter máis voluntarios, maior variedade de información e respostas máis abertas, pois as entrevistas grupais son máis estimulantes para os entrevistados e axudan a lembrar (Fontana e Frey, 1994, 365), porque a balanza de poder se inclina en favor dos alumnado. O inconveniente deste sistema era que conducía os entrevistados a coincidir ou a discrepar moderadamente entre eles.

Antes de proceder ás cuestións lembrábase ós entrevistados o carácter anónimo das entrevistas, pedíase que tomasen o tempo que quixesen para responder, que preguntasen se tiñan algunha dúbida e que non importaba errar ou acertar senón dicir o que pensaban ou lembraban, procurando seren sinceros e sen buscar agradar. Así mesmo preguntábase se preferían falar en galego ou castelán e recollíanse os seguintes datos: idade, estudos que desexaban realizar tras o ensino secundario, afección pola historia nunha escala de 0 a 10 e unha breve definición de si mesmo como estudante.

Ademais das cuestións, nas entrevistas empregáronse catro textos, dúas fotografías e dous mapas: un texto que contén fragmentos de dous discursos de Jules Ferry (Anaya, 154-5), outro fragmento dun discurso de Lord Salisbury (Anaya, 155), un terceiro que contén extractos de discursos de Joseph Chamberlain (V.V., 95) e un cuarto extraído do libro *Da colonización nos tempos modernos* de Paul Leroy-Beaulieu (Anaya, 155-6), así como a fotografía de Phan Thị Kim Phúc (V.V., 243), outra de soldados franceses na Alxeria (Anaya, 330) e dous mapas de África en 1885 e 1914 (V.V., 97). Todo este material pode atoparse no anexo.

Á hora de traballar cos textos permitiuse ao primeiro entrevistado (Carlos) que os lese en voz alta, pero nas seguintes ocasións estes foron lidos polo entrevistador para permitir concentrarse ós entrevistados. Ademais, repetíase a lectura en caso de que así fora demandado e, no caso dos de Ferry e Salisbury, pese a que inicialmente se lían de principio a fin, cedo pasou a facerse por partes seguidas de preguntas porque os entrevistados tendían a reter só o final do texto. Do primeiro texto, tras a entrevista a Carlos, optouse por non ler a parte que recolle un diálogo posterior ao discurso do político pola confusión que causou neste entrevistado.

Metodoloxía: concreción na práctica

A condición de docente do investigador, que foi patente no transcurso das entrevistas, actuou dun xeito similar a ter un coñecemento extenso dos entrevistados – condición que axuda a obter respostas máis honestas e precisas segundo Eichelberger (1995, 133)- ao formar ambos parte da mesma subcultura. Ademais, o feito de non ser o seu profesor pero ser un profesor permitiu ao alumnado dicir moito do que pensaba e non podía afirmar na clase. A falta dun coñecemento profundo do alumnado só se botou en falta para comprobar detalles menores como se Berta, que mencionou os efectos da colonización no Reino Unido, estivera neste país. Para aumentar a fiabilidade da información tamén se levou a cabo unha entrevista piloto e pasáronse unha serie de cuestionarios en centros da contorna que permitiron deseñar as entrevistas partindo dos datos obtidos.

A actitude do entrevistador foi fundamentalmente neutral, seguindo o cuestionario sen ofrecer opinións pero facendo comentarios en ocasións, animando, incitando ao debate, interpelando, conducindo e facendo preguntas de xeito espontáneo. A neutralidade incluía a norma de non transmitir información factual por parte do entrevistador, da que se prescindiu puntualmente no caso de preguntas das que se consideraba importante obter unha resposta e cando podía verse a influencia que este tipo de actuacións tiña nas entrevistas. Por exemplo, a Brenda confirmóuselle que os misioneiros tiñan que ver coa relixión, o que tivo un efecto manifesto na resposta desta entrevistada.

Perseguiuse tamén lograr un ambiente distendido, utilizando o humor para animar a colaborar e permitindo, como recomendan Martínez Miguélez (2006, 95) e Cazden (1986, 444), que os entrevistados se sentisen libres á hora de tratar cuestións que lles parecen relacionadas, facendo que percibisen que o investigador consideraba importantes as súas opinións, mesmo ao custo de producir divagacións. Practicouse tamén unha certa complicidade, por exemplo brincando coa dificultade das preguntas por vir, como sucedeu con Abelardo e Abraham ao preguntarlles pola independencia da Latinoamérica.

Outro sistema empregado para animar a falar os entrevistados e a reflexionar sobre o que dicían, á vez que actuaba como sinal de atención do entrevistador, foi parafrasear o expresado por eles, pois era tan importante escoitar como “facer que se escoita”, ofrecendo sinais de curiosidade e conformidade co que afirmaban a través de

xestos e miradas, amosando empatía e evitando os xuízos (Woods, 1986, 93-4). Tamén se insistía no transcurso das entrevistas en que o que se pedía era unha opinión, que o entrevistador era un profesor, que xa realizara entrevistas –polo que estaba afeito a escoitar erros–, e que probablemente nunca lles daría docencia.

Intentar transmitir confianza aos entrevistados perseguía tamén aumentar a honestidade das respostas, polo que non se fixo presión nas preguntas que requirían lembrar información. Mesmo en momentos en que o alumnado parecía ter unha opinión pero era reticente a dala, a norma xeral foi non insistir para obter unha resposta, como sucedeu con Belén en referencia á súa visión dos musulmáns como vítimas e practicantes do imperialismo. Preferiuse a comodidade dos entrevistados a obter respostas rápidas e botar a perder un clima de certa espontaneidade. Só se corrixiu o alumnado nunha ocasión: cando Bartolomé confundiu o nome de Colón co de Napoleón.

Porén, animar o alumnado a completar as súas afirmacións foi de utilidade en ocasións e levou a obter respostas completas no que inicialmente parecía un total descoñecemento, como no caso de Alicia, de carácter retraído, que sostivo que apenas sabía nada da independencia estadounidense pero que, animada a falar, chegou a mencionar a data da declaración de independencia. Algo similar pero menos acentuado ocorreu con Belén explicando o mesmo suceso.

O achegamento ao imperialismo nas entrevistas realizouse por etapas, a través de múltiples sucesos e preguntas sen deterse demasiado neles, accedendo a eles constantemente dende novas perspectivas co gallo de que o alumnado desvelase os seus coñecementos e actitudes gradualmente, na suma das respostas e non en cada unha individualmente. A reaparición das mesmas cuestións fixo que a perspectiva dos entrevistados se tornase máis completa e complexa co tempo porque ao ir avanzando as entrevistas pensaban nas cuestións formuladas anteriormente. Así, dous entrevistados nados na Latinoamérica (Basilio e Benito) apenas dixerón nada da independencia da súa rexión de orixe cando se lles preguntou de forma específica por ela, pero noutro momento da entrevista ampliaron a información con análises de certa profundidade. Porén, ao indagar máis no mesmo fenómeno, os entrevistados podían engadir pero así mesmo esquecer información. Por exemplo Belén, á hora de falar dos imperios coloniais, mencionaba Angola e Mozambique como colonias portuguesas, pero preguntada máis adiante especificamente polo imperio portugués só citaba o Brasil.

Empregouse a lingua que preferisen os entrevistados; elixiuse o galego en cinco entrevistas nas que interviñan dez entrevistados. Por centros, no caso do David Buján houbo tantas entrevistas nunha lingua como na outra e no Francisco Aguiar algo máis das tres cuartas partes optaron polo castelán. Os tres alumnos de orixe foránea optaron polo castelán.

Debido á tendencia á conformidade e á falta de tempo dos entrevistados para organizar os seus pensamentos ao tratarse moitas cuestións, na análise da información das entrevistas analizáronse frecuentemente comentarios individuais ou de grupos reducidos que reflectían o modo de pensar colectivo respondendo a incógnitas, aclarando incoherencias ou enchendo ocos que deixaron os seus compañeiros. Neste caso destacaron alumnos como Abraham ou Adrián, que non estudaban historia e cun nivel medio-baixo de coñecementos que asumían posturas en desacordo coa ortodoxia e coas opinións socialmente correctas expresadas pola maioría. Por exemplo, á hora de ofrecer a súa opinión acerca do currículo tradicional de historia manifestaron opinións negativas abertamente, mentres outros amosaban un escaso entusiasmo pola materia e un baixo nivel de coñecementos –mesmo básicos– pero dicían estar interesados na disciplina. A percepción do entrevistador como un profesor dificultaba a expresión deste tipo de opinións⁴².

Cuestionario (entrevistas)

Para realizar as entrevistas empregouse un guión de preto de cen preguntas coma se se tratase dun cuestionario oral (Eichelberger, 1995, 133). O elevado número de cuestións foi pensado para casos –coma os que se deron– en que superasen a duración dunha sesión de clase ou en que os entrevistados respondesen moi brevemente. Algunhas preguntas foron cambiadas de orde entre entrevistas por considerar unhas máis relevantes que outras ou por evitar o efecto que certas preguntas podían ter sobre as seguintes. Tamén se utilizaron preguntas similares en diferentes momentos das entrevistas para poder comprobar se o alumnado cambiaba as súas perspectivas e comprobar a atención que prestaba.

⁴² A sinceridade destes alumnos podía facer cambiar de opinión os seus compañeiros, como no caso de Adrián e Agustín ante a cuestión de se as xeracións anteriores a eles eran máis racistas. Nese caso, o segundo respondeu afirmativamente á pregunta sostendo que se deixaban influír pola doutrina dos gobernantes, pero posteriormente declarou de acordo coa afirmación de Adrián de que o racismo persistía, “sólo que no lo expresan tanto”.

Os entrevistados recibían unha copia das preguntas igual que a que usaba o entrevistador, pero nalgún caso este anotara certas preguntas na súa folla que non aparecían nas dos entrevistados ou a folla do alumnado non incluía as últimas revisións, cousa que non se fixo con ningún propósito particular. A copia foi empregada polos entrevistados, como se aprecia cando Brenda, antes de que se lle preguntara, afirmaba *“y no sé lo que pasa en el Tíbet tampoco, no tengo ni idea”*.

O deseño básico do cuestionario partiu de cinco principios:

- O principio primordial era organizar os cuestionarios para obter a maior cantidade de información posible acerca das cuestións investigadas. Seguindo este obxectivo, as preguntas foron maioritariamente redactadas da forma máis sinxela posible e, en ocasións, adaptadas. Por exemplo, para obter información acerca do cine que tratase fenómenos imperialistas que vira o alumnado, dado que se prevía que de inquirir directamente pola cuestión as respostas serían poucas⁴³. Ademais, dado que estas aínda foron menores do esperado –pois dez de vinte e cinco alumnos preguntados non puideron citar unha– abriuse o abano de formulacións na cuestión e preguntouse por cine acerca de países ou culturas sometidas, acerca do imperialismo, sobre países que dominasen a outros, o imperialismo *“del siglo XIX (...) de las conquistas de los europeos en África, en Asia”* ou *“sobre alguien que esté sometido...o que se rebelé contra alguien, pero tiene que ser un país o una cultura, no una persona”*.

- Derivado do principio anterior, o segundo postulaba que as cuestións non debían estar relacionadas maioritariamente con datos, senón que debían achegarse ao campo das actitudes. Isto levou a pedir frecuentemente a opinión do alumnado, polo que dezaseis preguntas seguían a formulación *“credes/cres que...?”*. As preguntas foron pensadas para non requirir unha excesiva formación para seren respondidas.

-O terceiro principio consistía en recadar as relacións entre pasado e presente, partindo da idea de que *“la idea de que con la historia explicamos el pasado ha sido superada por la de que con ella explicamos primordialmente el presente”* (Muñoz, 2002, 180).

⁴³ Os entrevistados tiñan problemas co concepto de “imperialismo”, pois houbo quen preguntaba en que consistía o concepto (Alberto) e tres entrevistados (Alicia, Ánxeles e Álvaro) non foron quen de citar películas sobre sociedades oprimidas, pero sí o fixeron ao pensar naquelas que tratasen dunha situación imperialista.

Tratábase de ver como o alumnado entendía o fenómeno imperialista nos dous momentos e que relación existía entre eles.

Este obxectivo levou a traballar cun conxunto de cuestións polémicas na actualidade, de ampla difusión nos medios de comunicación de masas e catalogadas frecuentemente como imperialistas: o problema palestino-israelí, a invasión do Iraq, a ocupación do Tíbet e o referido ao fundamentalismo islámico. Buscábase neste caso indagar no grao en que alumnado desta idade se interesa sobre este tipo de cuestións, sobre como percibe sucesos pasados e actuais e se existían prexuizos cara a algún dos grupos relacionados con elas.

-O cuarto principio consistía en indagar nos coñecementos, punto de partida habitual dos estudos sobre a aprendizaxe da historia por ser o principio fundamental do ensino-aprendizaxe tradicional da materia. Houbo así preguntas dun cariz máis clásico que pretendían recadar a cantidade e tipo de información factual que manexa o alumnado de 1.º de bacharelato, concentrando a atención nos mesmos grandes períodos analizados nos libros de texto. Estas cuestións non se referían exclusivamente a procesos senón tamén a personaxes e conceptos.

-Segundo o quinto principio, en ocasións as cuestións eran voluntariamente provocadoras e ambiguas, buscando obrigar o alumnado a situarse ante fenómenos comprometidos. Como exemplo destas preguntas poden citarse a referida a se era mellor vivir nun país que conquista, que levou unha entrevistada a responder “*sinceramente*” e pretendendo “*no ser hipócritas*” (Belén), ou a que preguntaba se todos os pobos “*deben*” ser independentes.

Outro artificio empregado foi formular cuestións en batería como se fixo ao preguntar se existía orgullo nas vellas metrópoles e acto seguido facelo acerca de España, inquirindo sobre un aspecto central da motivación das prácticas imperialistas, o orgullo nacional. Esta cuestión conduciu a entrevistada mencionada no exemplo anterior a saltar a barreira da corrección moral afirmando “*Hombre, yo creo que nunca está mal recuperar el imperio que has perdido, pero bueno, tampoco estaría de acuerdo, realmente*”.

3.2.2. Diario de aula

Os apuntamentos de campo do profesor recollidos en forma de diario son un instrumento común na investigación educativa que neste caso foi empregado no marco dunha etnometodoloxía, é dicir, dun “*examen exhaustivo de una actividad muy específica o de una actividad muy pequeña dentro de una organización o del razonamiento práctico diario y la conversación*” (Schwand, 1997, citado en McMillan e Schumacher, 2005, 45) que recolle información acerca da dinámica psicosocial, a organización do espazo e do material e permite diagnosticar os coñecementos, actitudes e procedementos do alumnado (Porlán e Martín, 1991, 23 e 40-1). Porén, o xeito de empregalo nesta variou substancialmente fronte ao uso habitual con respecto a tres cuestións: o tempo, as persoas destinatarias e o obxectivo de investigación.

No primeiro caso o diario nesta investigación é o mecanismo principal de recollida da información dun estudo lonxitudinal que ocupou un curso lectivo, un período considerablemente máis extenso do habitual, que se implementou evitando o elevado gasto, o abandono das persoas participantes ou os cambios nos investigadores que son problemas habituais neste tipo de investigacións (Cohen, Manion e Morrison, 2007, 214). A segunda variación notable residiu no feito de que o profesor era o investigador, en tanto que é o habitual que os diarios sexan fontes para outros (Porlán e Martín, 1991; Souto, 1998, 2; Fuentes, 1998 e Toscano, 1994, 3), tratados como “*documento de expresión y elaboración del pensamiento de los profesores*” (Zabalza, 1991, 90), como materia prima⁴⁴. O terceiro cambio sobre o uso habitual dos diarios de aula foi a súa focalización nun aspecto determinado dunha única materia e non na “*práctica docente (...) las relaciones con los alumnos en el aula, el ritmo y los contenidos de la evaluación y los obstáculos institucionales (de los centros, de las propuestas oficiales del curriculum)*” (Souto, 1998,2).

O uso do diario enmárcase en tres metodoloxías:

-Na *action research*, que pretende o cambio profesional pola vía de proporcionar información *de dentro*, difícil de obter para o investigador externo (Scott e Morrison, 2007, 63-5).

-Na investigación práctica, que é aquela que realizan profesionais da educación ou similares no exercicio do seu labor profesional (Morse en Sandín, 2003, 132), buscando

⁴⁴ Na entrada “diaries” da obra de Scott e Morrison (2005, 63-67) a metade dos apartados refírense aos diarios de informantes. Tamén sinala que normalmente eran empregados con mulleres, nenos e mozos.

paliar o déficit de estudos que recollen o que acontece nas aulas fronte á abundancia de propostas curriculares (Batllori e Casas, 2000, 188).

-Nos estudos etnográficos, por ser unha investigación non experimental e descritiva, sen variables e cuestións pechadas, participativa, que se estende no tempo nun escenario natural, que emprega métodos como a observación, as entrevistas e outros de tipo cualitativo e recorre habitualmente como método de recollida de datos ás notas de campo (Newton, 2006, 318-9).

A información do diario complementouse co estudo da documentación producida ao longo do curso recollido nel: fundamentalmente traballos, exercicios e exames. O coñecemento do grupo mellorou co tempo, porque o investigador seguiu administrándolle docencia no ano seguinte en dúas materias (Xeografía de España a todo o grupo e Historia da Arte a nove alumnas), en que tamén foi o seu titor e o acompañou ás probas das PAAU, e volveu ser profesor e titor de tres alumnas un ano despois, o que permitiu un seguimento do grupo a longo prazo que emendou en gran parte os erros derivados dunha observación circunstancial.

Obxectivos

Os obxectivos específicos do traballo directo co estudantado eran os propios das investigacións centradas no pensamento do alumnado: clarificar aspectos negativos do ensino da historia e indagar nas mellores metodoloxías e contidos para incentivar a motivación cara a unha mellor aprendizaxe na disciplina (Sobejano, 2003, 67). Prestouse tamén especial atención ao comportamento, pese a que implica grandes dificultades na súa observación debido á dificultade de atopar signos específicos e observables (Gard e Lee, 1987, 29). Por outra parte observar e analizar as actitudes, habilidades e coñecementos do alumnado permitiu indagar no autodesenvolvemento profesional do profesorado mediante o estudo sistemático de si mesmo, o que supón a principal característica do verdadeiro profesional (Stenhouse, en Woods, 1989, 84).

O labor realizado na aula tamén pretendía buscar unha aprendizaxe que non se confundise coa memoria a curto prazo, continuando nese camiño que os británicos chamaban “un xeito novo de entender a historia” hai máis de trinta anos (Goodson, 1987, 47) e que implica dar máis importancia á aprendizaxe activa que á transmisión factual.

A cuestión da motivación foi tamén considerada central, especialmente porque as actitudes teñen un efecto duradeiro sobre o comportamento (Kuethe, 1971, 70), mentres que os contidos se esquecen rapidamente se non se atopan de novo fóra do medio escolar. Ademais, considerouse máis importante desenvolver interese pola disciplina que ensinar a memorizar información cando se trata de desenvolver unha aprendizaxe para toda a vida con alumnado que percibe a historia como unha disciplina erudita e inútil, que a maioría non volverá recibir formación académica da historia mundial e que se trata dun tema de tan pouco atractivo para adolescentes medios como o imperialismo. Ademais, como sinala Ian Steele (1976, 24), *“it goes without saying that unless the pupil is motivated little learning will take place”* e, como sinalan J.B. Coltham (1971, en Steele, 1976, 24) e Alonso (2005, 96), un dos traballos máis importantes á hora de lograr un mellor ensino da historia é crear unha disposición favorable cara á historia e ver a utilidade do seu estudo.

Dificultades co traballo do imperialismo

Nese sentido, o imperialismo está lonxe das experiencias cotiás do alumnado e non é equiparable con ningunha situación da aula, centro⁴⁵, grupo, familia ou localidade, o que dificulta facer del un centro de interese (Yelon e Weinstein, 1988, 320). O contexto internacional próximo ao alumnado complica o panorama porque non resulta crible xogar con hipóteses como falar dunha posible invasión de España na actualidade pola inexistencia dun inimigo definido. A condición de vítima do imperialismo era tamén difícil de transmitir porque a última situación en que España estivo baixo dominio colonial foi no caso romano e os exemplos contemporáneos en que foi vítima do poder das principais potencias mundiais⁴⁶ –incluíndo os máis inmediatos expostos á luz pública a través dos cables diplomáticos desvelados por Wikileaks–, son descoñecidos en gran medida polo alumnado.

Pretendeuse tamén reducir a carga elitista do currículo e adaptalo á clase social, tempo histórico e idade do alumnado, liberando o ensino da historia de formulacións que parten fundamentalmente do mundo universitario, dunha aproximación teórica ao

⁴⁵ Fernández Enguita fala dun *“imperialismo escolar”* (2001, 61 e 66) e sinala que os rapaces, igual que as sociedades, pasan do estado de barbarie ao de civilización, pero trátase de metáforas dun nivel de abstracción moi complexo que encaixaría máis nun traballo interdisciplinar que no contexto dunha materia de historia.

⁴⁶ Denis Smyth (citado en Viñas, 2003, 16) fala de España como un *“apéndice”* francobritánico antes da Segunda Guerra Mundial e como un *“satélite”* anglonorteamericano despois.

ensino da historia que prioriza a lóxica na súa construción pero descoida os estudos acerca da psicoloxía do alumnado, que se concentra no que estes deben saber facer e coñecer en vez de estudar como poden adquirir mellor eses coñecementos e habilidades (Steele, 1976, 110).

As masas e o imperialismo

Unha cuestión que interesou especialmente foi a relación das masas co imperialismo por pertencer o alumnado ás clases medias, tendo en conta que imperios coma o británico contaban co seu apoio, como se aprecia na defensa del que facían partidos coma o laborista (Constantine, 1986, 196) e que, como sinala Marc Ferro (1994, 34 e 46), o pobo recibía amor propio e orgullo dos imperios, que eran empregados para unir a nación⁴⁷.

Nesta orde de cousas interesou ver a percepción que o alumnado tiña da responsabilidade da maioría da sociedade no imperialismo que tivo lugar no pasado, barallándose a hipótese de que culpabilizaría os poderosos, exculpando ao grupo que entendería como antecedente del mesmo. En concreto indagouse se a principal bandeira de enganche das clases populares na era do imperialismo, as narracións románticas de aventuras e exploracións, aínda conservaban o seu atractivo ou eran consideradas rancias e por que motivos.

3.2.3. Metodoloxía empregada na aula

Principios básicos

No referido ás actividades realizadas na aula optouse principalmente por seis principios básicos:

-traballar cunha metodoloxía variada para poder recorrer a diferentes sistemas de rexistro.

-incentivar o pensamento crítico, suscitando debates, promovendo a reflexión aberta e as cuestións polémicas que requirían a análise ou o desenvolvemento de opinións razoadas, aspectos demandados polos proxenitores españois na educación dos seus

⁴⁷ Compárese os 34 millóns de visitantes á exposición colonial de París de 1931 cos 100 000 da contraexposición de denuncia.

fillos⁴⁸ e destacados por Henry A. Giroux (1990, 113), quen insiste na importancia de problematizar as cuestións ensinadas. Por iso, prestouse especial atención aos paralelismos co presente, evitando a ocultación destes cando son polémicos que denuncia Bruter (2003, 34-5). Tratouse así da relación do chavismo coa figura de Bolívar ou da guerra do Iraq.

-potenciar a opcionalidade, especialmente á hora de elixir traballos, organizar a distribución do tempo nas sesións, prolongar, acurtar ou rexeitar exercicios, etc., procurándose tamén respectar as opinións e preferencias do alumnado sempre que as manifestasen e fosen consideradas razoables.

-motivar o alumnado rexeitando parcialmente a aprendizaxe tradicional baseada en contidos, pero evitando caer na superficialidade (Higuet, 1963, 75). Nese sentido, pretendeuse que sentise o imperialismo, que o entendese como un fenómeno vivo a través de testemuñas contemporáneas e do seu reflexo no presente, e non como un conxunto de nomes, datas e liñas sobre un mapa carentes de contexto e de significación para el. No mesmo sentido, tras comprobar o interese polas biografías noutra investigación e seguindo a vella recomendación de “*tratar con seres humanos*” e non con datas e nomes (Hinsdale, 2000, 12), recorreuse a utilizar algunhas breves de personaxes populares, importantes para o tema da investigación: Bolívar, Washington, Napoleón, Bismarck, Rhodes e Ci Xi.

Houbo preferencia polo uso de preguntas abertas, de materiais que incentivasen a participación e a expresión, como suxiren Dickinson e Lee facer (1987, 108) cos xogos históricos, pero con fotografías, películas, e textos, antepúxose o emocional e a primeira persoa.

-crear un clima de respecto mutuo, un ambiente agradable, no que fose posible a participación e a libre expresión, imprescindible á hora de utilizar estratexias como técnica de investigación –neste caso a observación e a análise documental–, as cales “*precisan del contacto cercano y directo entre investigador e investigados, y de una*

⁴⁸ Nunha enquisa da Universidade Autónoma de Madrid de 2004, o 96% dos pais defendía que se ensinase a razoar ao alumnado dende pequeno; ademais, segundo a *Enquisa mundial de valores* (1999-2000) un 82% dos españois quere ensinar aos seus fillos tolerancia e respecto ás demais persoas (Meil, 2006, 89, 113).

relación flexible y cálida” (Del Rincón *et alii*, 1995, 37). Tamén se animou ao alumnado a organizarse en grupos pequenos, suxeríndose en torno a tres ou catro membros, lexitimando unha práctica habitual. Este traballo grupal libera o alumnado, permitindo debater ao estar entre xente cun nivel e intereses similares. Ademais, procurouse manter unha relación positiva co grupo, facendo recuperacións dos exames, recorrendo no posible a debates e a material audiovisual⁴⁹, facendo unha excursión e sendo flexible e sensible aos seus intereses.

-empregar o libro de texto como base da materia para non crear un contexto que o alumnado percibise como excesivamente renovador (Postman, 1999, 143). Por ese motivo, no caso de atoparse reticencias excesivas ante actividades fóra do común, retornábase a el e aos exames máis tradicionais a el asociados.

Na medida do posible seguíronse as categorías de conduta propias de ambientes de axuda propostas por J. R. Gibb (en Villar, 1980, 47-8), Beatriz Aisenberg (en Aisemberg e Alderoqui, 1994, 151), Carrasco e Basterretche (1993, 70), Carette (2008, 89), Pascarella (citado en Reeve, 1994, 149), Yelon e Weinstein (1988, 194-5, 221, 228, 324), Jesús Alonso (2005, 12) e Peter Woods (1989, 53-6):

- Recorrer ao método expositivo, pero facendo partícipe o alumnado.
- Introducir contrastes.
- Evitar en boa medida ignorar e reprender o alumnado.
- Formular problemas e interrogantes.
- Presentar situacións que chamen a atención.
- Sinalar obxectivos.
- Evocar coñecementos previos.
- Potenciar o discurso descritivo fronte ao avaliativo.
- Expresar o desexo de colaborar co alumnado para definir problemas mutuos e buscar solucións.
- Amosar empatía e respecto polos seus sentimentos (condición destacada por Scott e Morrison, 2005, 183).

⁴⁹ Na análise das actividades realizadas ata as vacacións do Nadal, a actividade sinalada pola súa amenidade foi o uso de vídeos. Ademais, a titora destacou que a popularidade de que a materia gozaba residía en gran medida no uso deste tipo de materiais.

- Adoptar unha “cultura intermedia” pola que o profesor adopta determinadas formas da linguaxe dos adolescentes, permitindo certo grao de informalidade.
- Actuar con certa “cegueira e xordeira”, reducindo ao mínimo aceptable o control do profesor.
- Actuar como conselleiro persoal.
- Tratar temas inhabituais como política actual ou sexo.
- Buscar unha maior igualdade na relación co discente.
- Buscar unha certa espontaneidade na xestión das rutinas de aula.
- Prescindir da preocupación de dar a totalidade do programa a cambio de tentar avanzar na comprensión de esquemas e modelos conceptuais.
- Clarificar as cuestións por debater, fundamentando as ideas e confrontando as discusións con materiais informativos e explicativos.
- Permitir no alumnado un amplo grao de autonomía e de compromiso.
- Fomentar o espírito de grupo.
- Amosar a utilidade do contido científico.
- Evitar centrar as preguntas realizadas ao alumnado en feitos, senón en razoar sobre eles.
- Problematizar regularmente os contidos coidando elixir as cuestións que tratar para que non resultasen artificiais (Lautier e Allieu-Marie, 2008, 114).
- Favorecer a confrontación regular dos puntos de vista do alumnado entre el e co profesor.

Ademais, recorreuse a un estilo de dirección democrático, buscando boas relacións entre o alumnado e maior satisfacción nel, sen baixar o rendemento (Nickel, 1981, 133 e 212) e mesturando as tipoloxías profesionais de *historyteller*, *scientific historian* e *relativist/reformer* (Leinhardt, Beck e Stanton, 1994, 178-191).

No dilema *depth “versus” coverage* optouse pola primeira alternativa por se preferir con Jesús Domínguez os estudos de caso a “*programaciones a la vez enciclopédicas y superficiales*” (1989, 40). Nese sentido pretendeuse tamén, seguindo a Brubacher, Case e Reagan (2005, 59 e 95), ensinar problemas lexítimos e reais que teñan relación co alumnado pois o que ocorre nas aulas apenas ten que ver co alumnado. Dada a dificultade de levar a cabo esta práctica nun grupo dunha área con pouca inmigración e nulo contacto con fenómenos imperialistas tentou tratarse cuestións individuais, de actualidade, conmemoracións (Hahn, 1994, 210) ou sucesos impactantes.

Un ensino conservador

Pese ás novidades antes expostas, as liñas básicas do ensino implementado na aula foron moi próximas ao modelo tradicional, o expositivo, seguindo tanto a explicación oral coma o modelado, a realización da tarefa por parte do experto que servirá de modelo ao alumnado (Segovia e Beltrán, 1998, 194-5). Utilizouse esta didáctica conservadora por diversos motivos:

-evitar conflitos na aula, obxectivo que se logra por ser o método preferido polo alumnado e aquel que reforza a autoridade do profesorado (Fines e Nicol, 1994), ofrecendo un modelo coñecido nun contexto que deu problemas ao investigador en circunstancias previas (Pousa, 2008). Isto reflicte como a conduta educativa dun docente se ve influída polas súas experiencias sociais con alumnado, colegas e superiores, o que implicou moitos abandonos de prácticas antiautoritarias (Nickel, 1981, 96-7).

-Ofrecer un modelo reformista e non unha ruptura pois, dada a fortaleza, a tradición e as virtudes deste modelo, considerouse mellor reformalo que limitarse a condenalo (Hertzberg, 1985, 35).

-Porque, como afirmou B. Harrison (1968, en Dickinson, 1987, 158), ben empregado pode ser máis estimulante que un curso máis innovador mal empregado.

-Pola importancia da memorización, que non resulta só na retención de información estática senón en que aquilo que un memoriza evoluciona e cambia cun mesmo (Steiner e Ladjahi, 2003, 77).

Recorreuse tamén ao modelo tradicional de exames memorísticos por seren sinxelos, familiares e fáciles de avaliar (Brubacher, Case e Reagan, 2005, 95)⁵⁰ e por tanto pouco susceptibles de desatar conflitos, o que lles permitiu, como sinala Javier

⁵⁰ Os exames permitiron así mesmo analizar máis detidamente as expresións do alumnado –naqueles exemplos en que non repetían o máis literalmente posible o explicado polo profesor- estudando non só o vocabulario senón “*the ways these special words are used together, the semantic relations we construct among them when we used them*” (Lemke, 1990, 155; en Kelly, Chen e Crawford, 1998, 28. A letra negra é cursiva no orixinal).

Merchán (2005, 133-4), superar os ataques dos movementos reformadores dos anos oitenta e noventa do século pasado.

Variacións sobre o modelo tradicional

Pese ao emprego dunha perspectiva maioritariamente convencional e seguindo os principios mencionados anteriormente, deuse menos importancia ao libro de texto do habitual no bacharelato (Merchán, 2005, 91), achegándose á proposta de Rafael Altamira dunha clase máis próxima a unha conversa que a unha conferencia (en Cuesta, 1994, 26). Reduciuse o uso do manual porque, como sinalan Brubacher, Case e Reagan (2005, 92), este evita cuestións polémicas que inducen a pensar criticamente e a debater. Cando foi empregado formuláronse preguntas nas que se recorría ao posible e ao discutible, cuxa importancia destaca Tutiaux-Guillon (en Lautier e Alliot-Marie, 2008, 114).

Tamén nos contidos se deu menos importancia a dous dos tres elementos centrais da historia tradicional citados por Paul Lacombe (citado en Wrzosek, 200, 118): a política e a cronoloxía. No primeiro caso accedíase a ela de forma indirecta, a través da arquitectura, a pintura, a publicidade ou a vida privada e, no segundo, reduciuse o número de datas mencionadas a un mínimo.

No caso do terceiro elemento, o individuo, o seu uso foi reforzado dando importancia ao uso de biografías, o que permitía incidir nunha perspectiva máis humana e menos oficial. Esta práctica baseáse nas investigacións que apoian o feito de que as historias centradas en personaxes que representen un período favorecen o procesamento e comprensión da información do texto (Rodrigo, 1994), a formación de teorías causais (Downey e Levstik, 1991, citado en Carretero e Limón, 1995, 58), ademais de lograr mellor o obxectivo de educar cidadáns (Hertzberg, 1985, 25-6) e acadar unha maior motivación (Welton, 1990, citado en Carretero e Limón, 1995, 58).

Outros cambios implementados sobre o ensino tradicional foron a utilización de recursos metodolóxicos variados como as exposicións orais –que foron destacadas pola súa orixinalidade por varios grupos de alumnado en xaneiro de 2009– ou a insistencia nos fenómenos de dominación e relacións de poder. O resto das variacións sobre o establecido no currículo entra dentro do común nas aulas, pois é habitual que os temarios non se dean na súa totalidade, incidir en períodos que o docente considera máis importantes ou que se coñecen mellor, ou proporcionar un enfoque derivado da formación nun determinado paradigma ou da psicoloxía individual do docente.

Debates

Un dos compoñentes máis eficaces dos principios metodolóxicos que acaban de mencionarse foi o fomento do diálogo co alumnado, que deu lugar frecuentemente á realización de debates. Este foi considerado importante dende o primeiro momento, especialmente porque lograr un ambiente de discusión aberto e respectuoso é o método máis adecuado para proporcionar un mellor coñecemento político, mellor que as horas de clase dadas sobre materias cívicas (Campbell, 2008, 450-1). Na aplicación deste ambiente empregáronse actividades de alta tensión intelectual como comparar, xerarquizar, discriminar, categorizar ou estruturar (Lautier e Allieu-Marie, 2008, 112).

Deuse importancia ao cuestionamento, facendo preguntas para intentar descubrir o traballo cognitivo que implicaba buscar solucións (Dickinson e Lee, 1987, 96), aínda que estes procesos son internos e frecuentemente inconscientes. Buscouse un maior número de respostas, un maior nivel de sinceridade e espontaneidade, e formular cuestións que requirisen reflexión.

O resultado inesperado desta actitude foi a realización de debates, que apareceron espontaneamente tras o desatado pola pregunta “Era Napoleón un tirano?”⁵¹ –que non pretendía ir máis alá duns breves comentarios–, pois previamente non entendían que na materia de historia se puidese traballar con preguntas que non implicasen unha resposta correcta ou unha errónea. A partir da motivación que desatou o exercicio co emperador e das demandas por parte do alumnado durante parte do curso, animouse á realización de dous máis tamén en torno á análise moral: novamente a tiranía no caso de Bismarck e acerca do colaboracionismo de dous personaxes da película *Gunga Din* –o propio Gunga Din e o líder dos *thugs*–, que seguiron sendo exitosos⁵², aínda que eran propostos por algúns membros do alumnado para evitar a explicación de contidos e a realización de actividades. A cuestión de se algún personaxe era ou non un tirano reapareceu ao longo de todo o curso. Este tipo de actividades incentivaron tamén as discusións máis alá do marco da aula e limitaron a tendencia á memorización nos exames, pois Diana, Elena e Esperanza discutiron con Érica se

⁵¹ O grupo recibira previamente unha explicación oral baseada nun artigo de Horacio Capel <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-41.htm> Consultada o 12 de xaneiro de 2012.

⁵² O debate acerca de Gun Din foi intenso e nel votou a gran maioría da clase –aparentemente só Encarnación non o fixo– pese a facerse en abril e na última clase antes dunhas vacacións. Á volta, tras dous días máis de debates, Elvira, Elisa, Engracia e Débora aínda debatían con acaloramento acerca do carácter traidor do soldado indio.

Bismarck era un tirano nunha charla que se sostivo con elas na clase de Antropoloxía antes da realización do exame en que entraban os contidos dese debate.

O profesor incentivou a discusión asumindo a posición de avogado do diaño, defendendo, por exemplo a Napoleón e a Gunga Din. A participación do profesor animaba o debate e fixo aumentar o número de intervencións do alumnado e a súa vivacidade por enfrontar amistosamente as súas posicións dende unha certa igualdade. A opinión do profesor foi requirida en varias ocasións.

Unha das pegas desta metodoloxía foi a difusión dun excesivo relativismo á hora de emitir xuízos sobre os fenómenos discutidos, non sendo estraño atopar razoamentos como afirmar que Napoleón fose un tirano “*depende en gran parte do tipo de xente ao que se lle pregunte*” (Daniel e unha similar de Emilia e Esmeralda).

Ficción

No traballo realizado na aula deuse especial relevancia ao terreo da ficción pois no alumnado –aínda que con referentes moi diferentes– é común atopar, como sinala Enrique Moradiellos (2001, 257-8 e 262), que é máis real o rei Artur que o Sacro Imperio Romano Xermánico. Ademais, como resalta o mesmo autor, resulta difícil mellorar a vivacidade na recreación histórica de obras como *Vermello e negro*, *Bomarzo* ou *A Rexenta* e

*“la Historia profesional, por mucho que mejorase su narratividad y finura de estilo e incorporase fotos y dibujos en sus productos, seguiría estando en franca desventaja frente a la literatura, la pintura y el cine para evocar sugestivas situaciones pretéritas, generar placer estético y hacer revivir el pasado cotidiano e intimista en su potente inmediatez”*⁵³.

Tamén é importante a admonición de James Joll ao profesorado de historia, segundo a cal “*no deben tratar de escapar a su responsabilidad de formar la conciencia histórica de un público amplio y sería muy lamentable que abandonaran esa labor por completo a los productores de televisión*” (en Moradiellos, 2001, 269-70). Ademais, a aprendizaxe do modo de pensar historicamente faise primordialmente a través do medio cultural propio a través de fábulas, contos, literatura, televisión, estereotipos culturais, memoria familiar e colectiva, os medios escritos e, dende logo, a escola (Wojciech Wrzosek, 2000, 115-116).

⁵³ No mesmo sentido, Toni Morrison (citada en Duncan-Andrade e Morrell, 2008, 255) sostivo que as literaturas nacionais reflicten o que hai na mente dunha nación, polo que os textos canónicos dunha literatura poden ofrecer mellor información histórica que os libros de historia.

Medios audiovisuais

Os medios audiovisuais foron considerados como unha parte importante desta investigación por ser un elemento fundamental da cosmovisión das sociedades desenvoltas. O seu uso viuse potenciado pola instalación dun ordenador conectado a un proxector na aula, que permitiu acceder a Internet e a través deste medio a unha ampla variedade de recursos de uso tradicional nas aulas como documentais e películas, pero tamén a novos contidos como telexornais. En calquera caso, potenciouse o uso do cine sobre os outros medios por ofrecer cinco vantaxes principais:

-ser accesible

-ter unha fonda tradición de uso nas aulas, asociado a momentos de descanso do alumnado, como testemuña que un cuarto do grupo o propoñía como medio para facer entretida unha clase

-ser un medio de ocio habitual do alumnado do grupo, o que favorece a creación dun clima relaxado e unha actitude positiva na aula

-permitir continuar na perspectiva de presentar individuos como exemplos de fenómenos históricos, achegando a dimensión persoal e emocional á historia (Rosenstone, 1994, 147-8)

-desenvolver a empatía⁵⁴ ou enfatizar o aspecto sentimental, alixeirando a carga intelectual dos debates, polémicas e exercicios, o que axuda o alumnado con menor comprensión lectora (Wonderly, 2009, 6-7).

O cine de Hollywood interesa tamén porque transmitiu a percepción do poder de forma sublimada, empregando sucesos pasados como espello doutros do momento de creación dos filmes e, así, o imperio romano no cine dos anos cincuenta equiparábase

⁵⁴ Rexéitase aquí a tese que condena o uso da empatía como método de didáctica da historia co argumento de que supón personalizar excesivamente o ensino e valorar calquera tipo de opinión do alumnado co único obxectivo de mellorar a disciplina (Jenkins, 2009, 56-7), porque o primeiro argumento está comunmente aceptado como un obxectivo importante do ensino e o segundo é unha simplificación e mistificación dun proxecto serio e estudado.

cos totalitarismos europeos (Winkler, 2005), do mesmo xeito que o período republicano fora un ideal para os primeiros dirixentes dos EEUU ou para a mocidade da Inglaterra vitoriana (Joshel, Malamud e McGuire, 2005, 3 e 12) e o imperio británico de *Gunga Din* resulta nunha sorte de ideal imperial para os estadounidenses.

O cine foi ademais un vehículo habitual da propaganda colonial, preferible – como sinalaba un comité de propaganda do goberno británico nos anos trinta– aos documentais porque golpea “*subconscious chords and reinforce or modify prejudices or opinions already held*” (Richards, 1986, 146). Nese sentido, foi de interese nesta investigación observar a través das reaccións do alumnado de hoxe en que medida eses prexuízos do pasado eran operativos.

Elixíronse dúas películas para ver na aula, *Gunga Din* e *Days of Glory*, ambas en relación con procesos coloniais, por ser este o fenómeno imperialista máis importante da Idade Contemporánea. O obxectivo da proxección da primeira era observar as reaccións do alumnado ante a propaganda imperial cando o colonialismo europeo aínda conservaba o seu vigor⁵⁵. *Gunga Din*, ademais, é un exemplo de cine colonial no que os nativos apenas están presentes –especialmente as mulleres– ou son interpretados por occidentais, na que os heroes son militares (Ferro, 1997, 166-8 e 1994, 245); representa a breve etapa nos anos trinta en que o cine de Hollywood atopou no imperio británico na India un filón comercial, e nela prima o espírito de camaradería e o militar. A película ten o interese engadido de ter sido considerada ofensiva nas colonias e prohibida na India, Malasia e Xapón por ferir “*racial and religious susceptibilities*” (Richards, 1986, 146 e 156-7).

No caso de *Days of Glory*, por unha parte esta tiña tres elementos habitualmente populares entre os adolescentes: pertence ao xénero do cine bélico, é recente e estaba ambientada na Segunda Guerra Mundial, conflito popular pola lectura maniquea que habitualmente se fai del. Por outra parte representaba a lectura poscolonial, amosando os efectos do colonialismo no presente e a perspectiva dos antigos colonizados realizada polos seus descendentes. Con ela pretendíase amosar como a Descolonización, e especialmente a da Alxeria, é un tema tan candente en Francia como o Holocausto, provocando emoción debido á existencia de vencellos xeracionais (Lautier e Allieu-Marie, 2008, 101-2). Non obstante, a aproximación indirecta á cuestión a través das

⁵⁵ A antigüidade da película causou certa distracción da liña argumental pois a atención do alumnado foi cativada polo arcaísmo dos efectos especiais -como destacou David-, chegando a identificarse ao líder dos thugs como aquel que se move a cámara rápida (Dora), escena que destacaron en varias ocasións.

tropas coloniais non logrou transmitir a sensación de humillación e a conseguinte necesidade de recoñecemento. Ambas as películas pretendían ademais estudar a percepción dun dos elementos fundamentais da era do imperialismo, a utilización de soldados coloniais (Enloe, 1996).

Á hora de traballar con propaganda do Novo Imperialismo considerouse inicialmente o emprego de música de glorificación imperial con himnos coma o *Rule Britannia* ou *Soldiers of the Queen*, as composicións de Edward Elgar, ou dos populares mensaxes de Nadal da BBC con saúdos dende todo o imperio ou dos concertos e demais festexos do Día do imperio (MacKenzie, 1986b, 181, 183 e 185)⁵⁶, pero o desinterese do grupo polo marcial e a dificultade de conseguir o último material levou a desestimar estas actividades.

Literatura

De entre as múltiples obras que representan fenómenos imperialistas, optouse novamente por aquelas representativas do colonialismo europeo contemporáneo, por ser un período de perfís claros acerca do que existe un importante conxunto de obras aceptadas como clásicas polo conxunto da crítica. Elixíronse obras de Rudyard Kipling e de Joseph Conrad pola súa calidade, difusión e valor como fontes históricas, prescindindo doutras relacionadas de forma máis indirecta coma *Robinson Crusoe* ou as de Walter Scott (Richards, 1986, 146). No caso de Kipling elixiuse *Kim* por tratarse dunha obra destinada ao público xuvenil e, no de Conrad, *El corazón de las Tinieblas*, pese á súa dificultade, ao considerar, como así aconteceu, que esta se compensaría coa súa brevidade, ademais de ser unha obra complexa interpretada tanto como racista (Achebe, 2002, 48-9) como anticolonial (Ndongo-Bidyogo, 2002, 125). Recomendáronse así mesmo *Todo se desmorona* de Chinua Achebe; os *Viajes a las regiones interiores de África* de Mungo Park, do que se leu parte na aula; *Pasaje a la India*, de E. M. Foster; *Peregrino a la Meca*, de Ali Bey e *Memorias de África*, de Isak Dinesen.

Metodoloxías inhabituais

⁵⁶ Tería sido interesante reproducir o ambiente cativador –segundo moitos testemuños– de aulas que escapaban das rutinas con “*games lessons, colourful stories of heroism and national glory and imperial celebrations*” e un gran mapa cos propios dominios en vermello (MacKenzie, 1986, 6).

Ensaiáronse varios métodos pouco habituais na materia, como o uso de novelas e diarios de lectura, a realización dun traballo de historia de tema libre que partise dunha situación actual e buscase as súas raíces no pasado, ou recorrer ao sistema de aprendizaxe por ensino, aínda que a maioría non alcanzaron os resultados que se esperaban á hora de motivar e de lograr aprendizaxes profundas.

Para o traballo con obras literarias, pensouse usar tres sesións para que o alumnado lese na aula, mais na primeira apenas dez trouxeron o libro, polo que se fixo unha clase ordinaria; na segunda trouxérono dous terzos, pero apenas leron, cuestión que se apreciaba nas notas que entregaron ao final da sesión, e a terceira foi o último día de clase previo ás vacacións do Nadal, na que finalmente non houbo clase.

Optouse, por tanto, por mandar ler a metade do libro elixido e entregar as conseguíntes notas tras as vacacións, aínda que se prometeu ser indulxente con aqueles que optaron polas obras máis extensas: *Kim* e *Pasaxe á India*. Para elixir as obras, ditouse unha lista de novelas das que se fixo unha breve descrición. Ante a maioritaria elección de dúas –*Kim* e *O corazón das tebras*–, leuse un fragmento do diario da primeira expedición ao Níxer de Mungo Park seleccionado pola súa amenidade.

A novidade do exercicio foi expresada por algúns alumnos que un par de meses despois declararon estar sorprendidos pola obriga de ler un libro “*porque nunca lera libros en Historia*”. A actividade foi recibida con constantes queixas, ata o punto que debeu recorrerse a numerosos aprazamentos na data de entrega dos traballos e a aumentar a súa importancia na avaliación para acabar recibindo un material que na maioría dos casos non indica que as obras elixidas foran lidas, como foi confesado por varios un ano ou dous máis tarde; mesmo se atopou o caso dunha alumna (Delia) que confesou que o libro o lera a súa nai.

O traballo que pedía empregar unha orde cronolóxica inversa realizouse no primeiro trimestre como medio para avaliar os temas de interese para o grupo, o seu coñecemento do contexto sociopolítico actual e a súa reacción ante metodoloxías novas. Nese sentido, tívose un primeiro contacto con dúas características do grupo: o conservadorismo académico⁵⁷ ante actividades novas que supoñían inicialmente só un

⁵⁷ En xaneiro de 2009, nunha análise do realizado ata entón na clase, un grupo destacou con respecto a este traballo que “*andabamos un pouco perdidos xa que nunca fixeramos un traballo así*” e a outro que estaban sorprendidos porque “*tiñamos total liberdade para escoller o tema e para desenvolvelo*”.

maior esforzo e o predominio dunha cultura do consumo. Ambas se describirán con máis detalle na análise do diario.

Resultados similares en canto ao conservadorismo atopáronse ao empregar a aprendizaxe por ensino, metodoloxía á que se recorreu para estudar a Revolución Industrial. Con ela apareceron outros inconvenientes como o deficiente funcionamento dos grupos establecidos polo profesor, o escaso interese do alumnado polo tema e por ter que seleccionar o material e expoñelo en público.

Publicidade da investigación

Nin os pais e nais, nin a dirección do centro, outros membros do claustro ou do departamento didáctico, nin o alumnado, foron informados da investigación que se estaba a realizar para evitar o efecto placebo-Hawthorne, evitar suspicacias coas familias, maximizar a validez interna e externa (McMillan e Schumacher, 2005, 171), polo uso de metodoloxías, contidos, recursos e métodos de avaliación convencionais, polo feito de que a investigación buscaba mellorar o ensino e porque non se utilizaron métodos experimentais nin grupos de control e non se empregaba información “*sensible*” ou con potencial de danar os participantes (Scott e Morrison, 2005, 28). A metodoloxía pouco común, a toma de notas na aula e o uso de cuestionarios afectaron pouco ós resultados (Clarck e Salomon, 1986, 466)e, neste caso, levaran algúns alumnos a comportarse de forma inusual.

A historia local e a española

Malia que se esperaba un maior apego no alumnado polo local que por outros marcos, debido a que é especialmente forte nos galegos habitantes de núcleos con menos de 10 000 habitantes (Orizo e Elzo, 2000, 273 e 277) e que podería incidir así nunha maior motivación, non se traballou coa historia local. Isto débese a que, como se sostivo na introdución, se perseguía ensaiar un ensino cosmopolita que reducise o localismo e educase de cara a un mundo globalizado. Co mesmo argumento renunciouse a traballar coa historia española, ademais de porque estes contidos se tratan no segundo curso do bacharelato.

Prensa

A prensa foi empregada porque un dos obxectivos do ensino das ciencias sociais debe ser “*proporcionar a los alumnos los instrumentos intelectuales que les permitan*

comprender el presente y los aspectos sociales de la actualidad” (Carretero, Pozo e Asensio, 1989, 17) e comprender as mensaxes dos medios de comunicación (González García, 1995, 131). Ademais, é un recurso tradicional na investigación acerca do ensino da historia, con experiencias coñecidas como as do grupo *History 13-16*.

Multiperspectivismo

O traballo co imperialismo permitiu incidir na asunción de múltiples perspectivas e interpretacións, presentando aquelas máis convencionais pero engadindo as menos frecuentes no ensino, as dos dominados, para así promover a flexibilidade cognitiva e a metacognición. Neste sentido potenciouse tamén o estudo das diferentes interpretacións destes fenómenos dende unha perspectiva diacrónica, recorrendo a propaganda colonial tanto na película *Gunga Din* como no cacao en po *Banania*, relecturas como *Days of Glory* e análises de situacións actuais que presentan importantes analoxías como a intervención occidental en Afganistán.

3.2.4. Rexistro dos datos

A observación realizada foi de campo, nun escenario natural, directa e sen recorrer a instrumentos, partindo do paradigma do profesor investigador, práctico reflexivo ou intelectual transformativo (Paschuán, 2006). A metodoloxía empregada nesta parte da investigación non foi a habitual, senón deseñada adrede para esta investigación e en gran medida experimental, co investigador entre as categorías de Gold de participante como observador e observador como participante (Adler e Adler, 1998, 84)⁵⁸ e a medio camiño entre a investigación-acción e a observación participante.

Esta investigación non entraba nas categorías anteditas por varios motivos. En primeiro lugar, a investigación-acción, na súa acepción máis tradicional, refírese a un labor grupal por parte de profesionais do ensino que procuran unha solución a un problema concreto (Sandín, 2003, 85; Souto, 7 e 161 e Newton, 2006, 153)⁵⁹ e, na observación participante, os temas de estudo máis frecuentes son as interaccións entre o alumnado ou a comunicación entre alumnado e profesorado, ademais de que nas aulas o

⁵⁸Outros autores sinalan que a diferenciación entre observador participante e non participante non é sólida (Denzin e Lincoln, 1994, 248).

⁵⁹ Porén, encaixaría na definición de Carr e Kemmis para os que é aquela “*self-reflective, self-critical and critical inquiry undertaken by professionals to improve the rationality and justices of their own practices, their understanding of those practices and the wider contexts of practice*” (1986, en Scott e Morrison, 2005, 4).

habitual é que o observador non sexa participante (Eichelberger, 1995, 130-1). Porén, neste caso a cuestión que cumpría observar eran as opinións, actitudes e coñecementos do alumnado cara a un fenómeno concreto, e o observador estaba implicado nunha relación directa e interactiva cos suxeitos investigados, pero asumindo un rol distinto ao destes que o diferenciaba. A condición de participante da observación e o papel activo do investigador condicionou que non fose estruturada.

A investigación na aula consistiu nun estudo etnográfico baseado nun diario que repetía con escasos cambios o utilizado na investigación conducida no curso 2007-8 (Pousa, 2008). Non se facían entradas todos os días senón naqueles en que se tratasen cuestións relacionadas co estudo do imperialismo e só se anotaba aquilo relacionado co exercicio do poder dunhas sociedades sobre outras.

Para aumentar a fiabilidade da información recollida e paliar o problema da rapidez e simultaneidade das accións na aula sinalado por Erickson (1979, 17), esta rexistrouse coa maior brevidade posible en base a notas tomadas a partir de trazos impresionistas (Eichelberger, 1995, 131; Elliot, 1990, 136 e Colás e Buendía, 1992, 201) A escritura do diario seguía tres fases:

-Nun primeiro momento, no transcurso das actividades da aula, tomábanse notas e palabras clave que resumiran o acontecido.

-Nun segundo momento, as notas eran completadas despois de cada clase cando o alumnado saía dela ou en calquera lugar onde se lembrara a información, mesmo cunha gravadora no coche ao saír do traballo. Neste momento realizábanse as primeiras análises rudimentarias e relacionábanse uns datos con outros.

-No terceiro, as notas redactábanse na mesma tarde en follas soltas numeradas para permitir agregar material sen alterar a orde. Para axudar no proceso de lembranza empregábase a lista de exercicios realizados no día, o libro de texto ou as fotos do alumnado.

As notas tomábanse durante a clase, é dicir, mentres se realizaban outras actividades, mais recorreuse a unha serie de estratexias para facilitar a toma delas, como deseñar preguntas con obxectivos precisos⁶⁰, non ditar unha pregunta ata ter corrixida a

⁶⁰ Por exemplo, a pregunta “Foi boa a independencia da América latina?” pretendía ver se o alumnado distinguía as consecuencias para os crioulos daquelas para os pobos indíxenas.

anterior, usar o encerado para deixar claras as diferentes posturas nos debates, ou pasear pola aula mentres se realizaban exercicios cunha libreta na que anotar dúbidas e comentarios.

Para recoller a información seguíronse os consellos de Peter Woods (1989, 58 e 60-1) de utilizar mostras de determinados aspectos do acontecido na aula pola imposibilidade de rexistralo todo. A toma de notas realizábase na medida do posible evitando que a acción fose visible ao alumnado para que non se sentise espiado ou avaliado, recorréndose a miúdo a un exercicio de memorización de diálogos próximo aos actores. Tan só Elvira e Engracia, as alumnas máis observadoras e de mellores resultados, preguntaron que era o que o profesor escribía e expresaron a súa sospeita de que estaba a recoller o que dicían. A primeira ademais percibía a énfase no imperialismo; sostiña en febreiro que o odiaba e chanceaba en maio ao afirmar que algo antigo é “*de la época del...imperialismo*”.

O diario ten entradas de noventa e oito días de setembro a xuño, que varían entre dúas en setembro de 2008 e quince en outubro do mesmo ano; perdéronse só tres xornadas de clase no conxunto do curso. Todas as anotacións se refiren a información recollida nas clases de Historia do Mundo Contemporáneo coa excepción de dúas que foron recollidas en clase de Antropoloxía, nas que o investigador puido conversar libremente cun grupo de sete alumnas que estudaban esta materia.

Á hora de recoller a información das actividades da aula atopouse a existencia dunha serie de alumnos que actuaban frecuentemente como portavoces do grupo, fenómeno sinalado por Fines e Nicol (1994, 90). Isto non supuxo un serio inconveniente no referido á representatividade da información, en parte porque había alumnos deste tipo en case todos os subgrupos e porque no referido ás actitudes e intereses aqueles máis extrovertidos non eran esencialmente diferentes do resto. Por exemplo, Engracia era unha alumna asertiva, observadora e cun pensamento crítico máis desenvolvido que a media do grupo, pero estaba integrada nel, tendo gustos e opinións similares aos do conxunto. Ademais, obtivéronse datos de todos os subgrupos da clase, pois a información completouse coa obtida a través de documentos e cuestionarios, e coa procedente de ambientes nos que os máis introvertidos se atopaban máis cómodos, como conversas informais paseando pola aula, en horas doutras materias, nos recreos e en xornadas con pouco alumnado como as que tiveron lugar nunha folga, en que só acudiron dúas alumnas, e na xornada previa ás vacacións do Nadal en que, como a

maioría da clase estaba ensaiando un baile, o grupo se reduciu a sete alumnos. Ademais, houbo ocasións en que a maioría do grupo participaba, como durante as votacións.

3.2.5. Cuestionario (aula)

Proposta inicial

A pesar de que a investigación facía fundamentalmente unha aproximación cualitativa, como é habitual, non se limitou só a iso. De feito, o deseño inicial implicaba que unha das súas partes principais se estruturaría en torno a un instrumento cuantitativo, un cuestionario base (CBAC), que se pasaría en centros galegos e doutros países europeos, Australia e Estados Unidos, pero esta opción foi abandonada por cuestións metodolóxicas, de envergadura da investigación e por problemas á hora de obter colaboración. En calquera caso, o cuestionario foi considerado o método máis eficaz para trazar a imaxe inicial do grupo estudado na investigación de aula tanto nos seus trazos sociais básicos como nos seus coñecementos históricos e actitudes cara os fenómenos sociais pasados ou presentes. Así mesmo, o cuestionario serviu como formato base para a realización das entrevistas.

Principios xerais do deseño

Os cuestionarios foron deseñados en busca da maior fiabilidade seguindo os consellos de Del Rincón, Justo, Latorre e Sans (1995, 68-9) recorrendo a un elevado número de ítems, a motivar aos alumnos, usando preguntas nas que era difícil acertar por azar, rexeitando as de resposta alterna –si/non, verdadeiro/falso–, as de correspondencia ou asociación e usando con cautela as preguntas de evocación da resposta. Renunciouse ás preguntas-filtro que serven de chave para contestar a outras para non confundir aos alumnos.

Deseño do CBAC

O cuestionario para alumnos foi probado en forma de entrevista estruturada piloto cun alumno de segundo de bacharelato co que o profesor-investigador mantiña boa relación, ao que lle impartía a materia de Xeografía de España, e o ano anterior a de Historia do Mundo Contemporáneo, ano en que así mesmo fora o seu titor. Cumpriáanse deste xeito os dous requisitos –coñecemento previo extenso e confianza– necesarios segundo Eichelberger (1989, 133) para que o respondente contestase de forma honesta e

precisa. A entrevista tivo lugar o venres 14 de novembro de 2008 nunha aula baleira aproveitando unha xornada festiva por mor do magosto escolar. Os resultados da entrevista conduciron á eliminación de dez cuestións, a engadir tres, reordenar o cuestionario e dividilo en dous: un sobre o imperialismo (CBAC), de trinta e tres preguntas, e outro sobre actitudes imperialistas (CAI) de dezasete.

Este cuestionario foi remodelado posteriormente seguindo as recomendacións de Del Rincón e outros (1995; 151-75, 182, 212-5), polo que o modelo final contou cun elevado número de ítems e un reducido número dos mesmos que puidesen acertarse por azar, opcións elixidas buscando aumentar a fiabilidade, pero que presentaban o inconveniente de aumentar a probabilidade de obter un número elevado de preguntas sen contestar. Adaptouse o vocabulario ao grupo de idade mantendo o propio da ciencia histórica, utilizando enunciados breves, referindo cada ítem a un único contido e recorrendo a ítems de diversas categorías: de escala numérica, de escala conceptual, abertas, e de asociación de palabras; buscando indagar nos campos do cognitivo e o conceptual. Optouse por evitar recorrer en demasía ou evitar as preguntas de resposta breve, as de recoñecemento da resposta, de resposta alterna, de opción múltiple e de correspondencia para evitar que fosen copiadas ou contestadas ao azar sen poder detectalo.

Debido ao enfoque predominante cualitativo da investigación, optouse por un elevado número de preguntas abertas, factor que dificultou a análise, reduciu o número de contestacións e presentou nalgúñas ocasións problemas de intelixibilidade das contestacións, pero reduciu o risco de que as respostas fosen copiadas sen seren detectadas e permitiu observar a terminoloxía empregada polo alumnado así como a estruturación dos conceptos. Tamén se optou por presentar as preguntas cun nivel crecente de dificultade, aínda que deixando as preguntas máis difíciles na metade do cuestionario e agrupáronse as cuestións sobre imaxinación histórica. Recorreuse así mesmo a unha tipoloxía que fose ao tempo agradable e formal, co fin de evitar o rexeitamento dunha actividade voluntaria e facela menos monótona. Non se presentaron seguidas as definicións para evitar que unhas respostas condicionasen excesivamente a outras.

Administración dos cuestionarios

Ao inicio do curso pasáronse cinco cuestionarios aos alumnos: o 22 de setembro de 2008 o CCH (cuestionario de coñecementos históricos) de quince

preguntas, o 24 de setembro o CIH (cuestionario de interese pola historia) de vinteito e o CP (cuestionario persoal) de vinteito e o 18 de novembro o CAOU (cuestionario de actitudes cara outras culturas) de cincuenta e un preguntas e o CCI (cuestionario coñecementos do imperialismo) de trece. Antes das vacacións de Nadal pasouse un sexto cuestionario, o CAI (cuestionario de actitudes imperialistas), de dezasete preguntas. Todos eles en fotocopias coa excepción do primeiro que foi ditado. Sen ser explicitamente un cuestionario, o 8 de xaneiro de 2009 pediuse aos alumnos que propuxesen cuestións para tratar nos vindeiros trimestres por escrito e que expresasen o seu parecer respecto ao acontecido no primeiro. Para poder realizar comparacións no caso de dúbida, unha combinación do CCH e o CCI foi administrada nos dous grupos de 3º da ESO.

As respostas dos cuestionarios non difiren en liñas xerais daquelas dun grupo habitual de 1º de bacharelato e coinciden co atopado ao longo do curso neste. Porén, deben tomarse con cautela porque, dado que a maioría dos cuestionarios se pasaron nas primeiras semanas de clase, evitouse crear un ambiente rixido co grupo, razón pola que se permitu aos alumnos que falasen entre eles mentres os completaban, se ben limitando estes contactos e prestando atención ao que se dicían. Por iso, as respostas non reflicten tanto os coñecementos e actitudes individuais como o de pequenos grupos, pero permiten diagnosticar o nivel do conxunto, que foi co que se traballou.

No referido ás actitudes, observouse nas respostas dos alumnos unha preocupación pola imaxe que transmitían de si mesmos, manifesta nas mencións de Picasso e Mozart en cuarto lugar na lista de personaxes favoritos dos alumnos nun grupo que ao longo do curso non deu mostras de gustos estéticos distintos aos dos adolescentes de clase media. A formulación das preguntas tamén tivo un efecto importante, cabendo destacar que case a metade dos alumnos afirmaba no CP non estar interesado por cuestión ningunha, pero só tres declaraban non ter afeccións. Os alumnos entenderon inicialmente os cuestionarios como exames, polo que debeu animarse a moitos a contestar mesmo no caso de dúbida e aclarar que en moitos casos se trataba de expresar opinións e non coñecementos. Unha vez aclarado este último punto, moitos alumnos expresaron o seu alivio e contestaron con máis liberdade. A sinceridade tamén se atopou no caso de alumnos que preguntaron se debían indicar o seu nome e ao saber que non riscárono.

O cuestionario principal da investigación, o CBAC (cuestionario de bacharelato), de trinta e tres preguntas pasouse en dúas ocasións: o 18 de novembro de 2008 e o 8 de xuño de 2009, ao principio e ao final de curso, sendo mencionados como primeiro e segundo CBAC de agora en adiante. Ningún alumno manifestou ser consciente na segunda ocasión de estar ante o cuestionario pasado na primeira.

As alumnas de maior nivel académico na materia expresaron queixa na primeira ocasión en que se administrou o CBAC pola dificultade de moitas preguntas do cuestionario, que requirían meditar sobre cuestións que nunca se formularan e repensar outras. Outros moitos asumiron a tarefa como unha sorte de exame, preguntando se levaría nota, tomando por certa a broma de que se trataba dun e sendo remisos a dar respostas das que eran conscientes que eran erróneas ou incompletas. Parte do temor foi causado por algunha pregunta acerca do imperialismo, que facía referencia a cuestións vistas no último tema explicado. Pouco a pouco, a maioría foi entendendo a lóxica dun cuestionario que en parte tiña un formato, preguntas, e se pasaba no mesmo lugar e pola mesma persoa que un exame.

Dado que os alumnos tentaban agradar ao responsable da súa avaliación, tendían a non contestar en branco, a responder de acordo cos amigos ou a copiar preguntas dos compañeiros. Os resultados indican que algunhas respostas se copiaban entre parellas ou tríos⁶¹, sendo frecuente atopar respostas idénticas relativamente extensas. Foron moi raros os casos en que as respostas foron copiadas dalgún libro ou dicionario e estes resultan máis evidentes que os anteriores polo seu alto nivel de complexidade, detectándose dúas definicións de imperialismo no primeiro CBAC e tres no segundo⁶². Esta tendencia a buscar respostas é unha mostra de que entre moitos alumnos non se consideraba adecuado deixar preguntas sen contestar ou facelo con disparates e probablemente da existencia do hábito de copiar.

⁶¹ Á hora de enumerar territorios colonizados respostas particulares como “*Centroamérica e Sudamérica*”, “*os pobos de América*”, “*España e o Reino Unido*” ou “*España e Francia*” foron mencionadas por parellas. A máis común, “*África e Sudamérica*” foino por catro alumnos.

⁶² No primeiro CBAC, un alumno copiou a definición do glosario do final do libro de texto e un segundo só a primeira liña da mesma. No segundo unha resposta identificada como copia rezaba: “*Expansión hexemónico, económico e militar dunha nación sobre outras máis débiles no seu sentido máis estricto utiliza medios violentos co obxectivo de dominar directa ou indirectamente outros estados e pobos*”. As outras dúas respostas presumiblemente copiadas no segundo CBAC eran definicións de colonialismo, sendo versións da cuarta achegada nunhas fotocopias sobre os principais conceptos investigados, ben nunha versión curta de pouco máis dunha liña, ben noutra estendida que ocupa sete liñas en letra apretada. As citadas procedentes dos cuestionarios e exames serán transcritas literalmente sen sinalar os seus erros por seren abundantes.

A tendencia a copiar respostas foi maior no caso das respostas curtas, por seren máis sinxelas de dicir a un compañeiro. Isto non ocorría con todas, senón con aquelas que coñecían as amizades. Deste xeito, quince alumnos identificaron correctamente á raíña Vitoria como unha monarca británica, pero houbo unha total ausencia de mencións e comentarios sobre a mesma ao longo do curso, malia a ser mencionada falando do parlamento canadense, do *biopic* que estaba entón nos cines, e a discutirse a posibilidade de estudar a súa biografía. De igual xeito, aínda que o grupo coincidía en xeral no nivel de coñecementos cos entrevistados nos centros de Cambre e Betanzos e na aula alumnos de nivel medio-alto non eran capaces de dicir nada del, sete alumnos identificaron correctamente no cuestionario a David Livingstone cun explorador.

Nas respostas aos dous CBAC houbo cambios nas actitudes e coñecementos dos alumnos que non son explicables polas actividades realizadas nas clases, ben por traballarse noutras materias, ou ben porque os alumnos non tiñan opinións sólidas acerca das mesmas, recibir influencias de medios de comunicación, familiares e amigos... O CBAC foi respondido por 21 e 20 alumnos en cada unha das ocasións en que se pasou.

3.3. Perfil socio-profesional do profesor-investigador

O perfil socioprofesional do profesor-investigador é de especial relevancia para un traballo de investigación-acción, onde o emprego dunha metodoloxía predominantemente cualitativa converte ao investigador nun instrumento máis de recollida de datos (Scott e Morrison, 2005, 184), especialmente no concernente ao diario de aula. Con ese motivo axúntanse algúns datos que poden ser de interese:

Licenciado en Xeografía e Historia pola Universidade de Santiago de Compostela polo último plan de cinco anos. No cuarto ano da carreira realizou a especialidade de Historia da Arte, e no quinto seguiu estudos de Xeografía, Historia e Arte de Galicia. A tese de licenciatura realizouse na sección de Historia do Cine do departamento de Historia da Arte da devandita universidade, e as actividades recollidas no diario e as entrevistas tiveron lugar no sétimo ano como docente de ensino secundario e segundo no IES de Mugar dos, onde ten destino definitivo. O coñecemento da comarca de Ferrolterra e da zona de Mugar dos do profesor-investigador era moi limitado, non tendo amigos nin parentes alí, e sen ter realizado máis que contadas e breves visitas.

O ano da investigación impartía docencia nos dous grupos de 3º da ESO do centro –sendo titor dun deles–, no grupo de 1º de bacharelato que se ocupa da investigación de aula e impartía Xeografía de España e Historia da Arte en 2º de bacharelato. Nese curso académico, en colaboración con Juan Carlos Freire, profesor do departamento de Filosofía, e Marta González, profesora de Debuxo, levou a cabo unha serie de actividades de dinamización en torno á arte contemporánea que incluíron visitas a talleres de artistas (a unha das cales acudiron catro alumnas de 1º: Esmeralda, Engracia, Elvira e Débora), deseño de paneis, charlas, visitas a talleres e exposicións e un *happening* no que participaron varios alumnos do grupo de 1º (Eusebio, Esperanza, Elena, Delia e Erica). Estas actividades melloraron as relacións do profesor-investigador con gran parte do grupo investigado.

4. ESTADO DA CUESTIÓN: DIDÁCTICA DA HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA

O estudo do ensino-aprendizaxe do imperialismo implica empregar diferentes aproximacións a unha mesma realidade, recorrendo ao corpus bibliográfico dunha variedade de ciencias sociais. Neste caso primou a historia, pero tamén foron importantes a Psicoloxía, de gran importancia tradicionalmente na Didáctica (Eichelberger, 1995, 171); a Antropoloxía, a Política, e a Xeografía, e en menor medida a Socioloxía e a Economía.

Esta investigación supón unha novidade no campo da Didáctica da historia porque a cuestión do ensino-aprendizaxe do imperialismo non foi tratada ata agora en ningún estudio. A única excepción son un conxunto de obras francesas acerca do ensino da colonización e a descolonización (Boyer e Stachetti, 2009; Latheau, 2002, 2007 e 2009a e 2009b; Corbel e Falaize, 2003; Eizlini, 2005; Falaize, 2009a e 2009b e Suremain, 2009), pero estas céntranse no exemplo francés, onde resulta un tema polémico e de actualidade malia a ser “*lointaine d’un point de vue générationnel*” (Falaize, 2009a, 5). Aínda con esta escaseza de estudos, existe unha extensa historiografía acerca do imperialismo, un abundante número de obras sobre o ensino-aprendizaxe da historia e unha longa tradición de estudos acerca da comprensión de conceptos sociais e especificamente históricos (Berti, 1994, 50). A orixinalidade resulta de empregar como punto de partida un concepto complexo pero de uso común, aproximarse a el dende a historia sen empregar a definición restrinxida propia desta disciplina e elixir como marco do estudo un período de tempo e unha serie de manifestacións predeterminadas. Tamén é pouco frecuente recorrer a alumnos fóra dos primeiros cursos en que reciben docencia na materia de historia (Carretero e Limón, 1995, 36 e 43) e utilizar unha perspectiva internacional, rexeitando usar como punto de partida unha comunidade nacional nun panorama dominado pola importancia do ensino-aprendizaxe das memorias nacionais.

Á parte do destacado papel que ten a historia na investigación, esta participa igualmente no campo da didáctica das ciencias sociais, aínda que sen enmarcarse claramente en ningún campo desta subdisciplina. Porén, pertence parcialmente:

-Segundo a clasificación de campos de investigación na didáctica das ciencias sociais de Joaquim Prats (2003) ás “*investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes*”.

-Ao que Maria José Sobejano define dende a didáctica da historia como aquel campo que estuda “*el pensamiento del alumno acerca de la utilidad, modos y fines del aprendizaje de la Historia, así como de las dificultades que supone su aprendizaje*” (Sobejano, 2003, 67).

-Segundo a clasificación de Del Rincón e outros, por un lado a aquelas investigacións que estudan “*problemas que requieren la comprensión en profundidad de una situación social determinada con el fin de descubrir o identificar los elementos más significativos que modelan los fenómenos investigados*”, e por outra daqueles dos que pretenden “*describir una población o subpoblaciones*” (1995; 39 e 207).

4.1. A DIDÁCTICA DA HISTORIA

No tocante á Didáctica da historia, e debido á amplitude do fenómeno imperialista, foron de utilidade para esta investigación estudos que se ocupan dunha gran variedade de cuestións. Interesaron así aqueles que analizan os procesos de ensino-aprendizaxe ou un dos dous, tanto dende unha perspectiva multidisciplinar e global (Kuethe, 1971), como centrados nas ciencias sociais (Aisenberg e Alderoqui, 1994; Carretero, 1995; Benejam e Pagès, 1997; Raimundo Cuesta, 1997 e González García, 1995), na historia (Dickinson e Lee, 1987; Monereo e Castelló, 1997; Galindo, 1997; Luis, 2000; Stearns, Seixas e Wineburg, 2000; González Muñoz, 2002; Pla, 2005 e Lautier e Allieu-Mary, 2008), na aproximación ao ensino da historia dende a psicoloxía (Carretero, Pozo e Asensio, 1989 e Carretero e Voss, 1994), os que ofrecen o panorama global nun determinado país (Downey, 1985; Little e Trevor, 1990 e Kramer, Reid e Barney, 1994), do ensino da historia contemporánea no conxunto de Europa (Cavalli, 2005), da empatía histórica (Peel, 1971; Thompson, 1984; Shemilt, 1984 e Portal, 1987), aqueles que se adentran nas interaccións e prácticas nas aulas de Historia (Fines e Nicol, 1994; Merchán, 2005) ou os que se ocupan de perspectivas máis teóricas (Sobejano, 2003), sendo de gran utilidade a labor pioneira de Rafael Altamira (1997).

Aqueles estudos máis próximos ao ensino-aprendizaxe do imperialismo son os que se ocupan da íntima relación do ensino da historia co nacionalismo⁶³, debido a que este último é un compoñente fundamental nas actitudes cara os fenómenos imperialistas. Existen obras que estudan perspectivas internacionais globais (Carpentier, 1999), exemplos como o franco-alemán (Bauvois-Cauchepin, 2002) ou o europeo (López Serrano e Valls, 2002), perspectivas nacionais como a británica (Phillips, 1998), ou que agrupan traballos acerca da identidade, a memoria e a conciencia histórica (Tutiaux-Guillon e Nourrisson, 2003), ou nos que hai unha breve exploración do ensino dos conceptos de Estado e poder (Vieuxloup, 2003), cuestión que fora estudada xa en 1994 (Berti, 1994). Máis importante para esta investigación por servir en boa maneira de referente foi o estudo de Ramón López Facal (1999) acerca do concepto de nación no ensino da historia, tanto por xuntar o traballo cun concepto histórico como pola combinación de estudo de manuais e traballo cos alumnos empregando unha perspectiva crítica e fundamentalmente cualitativa.

4.2. SOCIOLOXÍA ESCOLAR

Dada a importancia da investigación con alumnos, sexa en entrevistas ou mediante a observación na aula, foi importante achegarse á socioloxía da adolescencia. Neste campo novamente traballouse cun subsector que atraera pouco a atención, os membros da clase media dun medio rururbano. Tamén se optou por estudar aos adolescentes para adaptar a eles as actuacións do medio adulto cando, como sinala Feixa (1998, 11 e 93), o máis frecuente son os traballos centrados en membros da clase obreira e na influencia das institucións sobre a xente moza. A inexistencia de tribos urbanas ou bandas no contexto estudado impediu utilizar na aula as frecuentes comparacións entre estas e o mundo subdesenvolto⁶⁴.

4.3. ANÁLISE DE MANUAIS

A análise de libros de texto é un dos procedementos de investigación educativa máis empregados, existindo obras de gran calado dedicadas aos libros de secundaria

⁶³ Barber (1999, 13 e 33) sinala, falando do caso sudafricano, que o imperialismo é “*nationalism writ large*”. Destaca por exemplo que a guerra de boers foi considerada máis como un medio de britanizar Sudáfrica por medio dunha forma de enxenería socioeconómica que como un conflito entre Estados.

⁶⁴ Feixa refire a declaración dun *teddy-boy* nunha carta na prensa na que dicía: “*¡Las únicas tribus que existen en el mundo son las de los negros de África!*” (1998; 107). Tampouco se consideraron as teorías antropolóxicas de principios do século XX que situaban aos adolescentes entre a barbarie e a civilización, perspectiva interesante nun estudo sobre a percepción do colonialismo.

tanto dende unha perspectiva internacional (Richaudeau, 1981; Johnsen, 1993; Mikk, 2000 e Nicholls, 2003) como da española no marco da contemporaneidade (Gómez e Trigueros, 2000; Gordillo, 2000; Sanchidrián, 2000 e Segura, 2001), a galega no século XIX (Benso e Rivas, 2000) e estados da cuestión (Mainer, 1995 e López Facal, 1997). É sinalable o labor realizada en España por Rafael Valls (1995, 2001, 2005 e 2008). Porén, en relación ao campo do imperialismo, a única investigación relacionada é un estudo sobre a descolonización en manuais franceses de primaria publicados entre 1996 e 2007 (Boyer, 2007) e, en menor medida, outra acerca do tratamento da cuestión civilizadora nos manuais arxentinos (Alam, 2007).

4.4. HISTORIOGRAFÍA

Dende o punto de vista da historiografía, o imperialismo xerou numerosas obras pola súa natureza polémica, importancia e a amplitude de cuestións ás que fai referencia, sendo destacado o tamaño da bibliografía básica acerca da cuestión hai trinta anos (Fieldhouse, 1981, 118 e 120). Dado que as principais perspectivas ante este fenómeno foron tratadas no apartado que describe a terminoloxía existente en torno ao imperialismo, non volverán a tratarse neste, completándose aquí esa visión en torno a principios xerais coa descrición de perspectivas concretas de estudo do imperialismo, e especialmente do colonialismo, como os estudos subalternos e a importancia da mirada metrocéntrica.

A era do imperialismo

Estudos poscoloniais

Un dos terreos que máis atención suscitou nas investigacións debido á súa magnitude temporal e espacial e polos seus ecos no presente foi o colonialismo europeo contemporáneo. No seu estudo operouse un cambio fundamental tras a fin da Segunda Guerra Mundial e especialmente da Descolonización, momento no que se produciu unha “*explosion of new and innovative scholarship on the age of empire, dealing with the European metropole as well as the African, Asian, and American colonies*” (Conklin e Fletcher, 1999, IX). Proliferaron entón as reflexións acerca do legado de racismo e nacionalismo do colonialismo en sociedades como as das vellas metrópoles, nas que medra a compoñente multiracial e multicultural.

Desenvólvese entón a tradición de estudos subalternos, e dentro deles a de estudos poscoloniais, campo relativamente recente e de certa popularidade que ás veces

é só unha etiqueta vaga en relación con outra tamén indefinida como a de posmodernidade. Os estudos poscoloniais presentan a virtude didáctica de seren interdisciplinares, pero o defecto de recorrer a miúdo a unha xerga complexa e pecar de facer estudos demasiado teóricos (Loomba, 1998). Destacan neste campo as moi traducidas e influentes obras de Edward Said, das que cabe citar pola súa relación con esta investigación *Orientalismo* (1978) e *Cultura e imperialismo* (1993). Outras obras señeiras son, no campo da literatura, *Todo se desmorona* (Achebe, 1997); no da socioloxía, a refutación do mito da preguiza dos colonizados por parte de Syed Hussein Alatas en *The Myth of the Lazy Native* (1977), no caso concreto de Latinoamérica, *Las venas abiertas de América Latina* (1971), de Eduardo Galeano, e no pensamento político, obras claves dos movementos descolonizadores coma o *Discurso sobre el colonialismo* (Césaire, 2006) ou *Los condenados de la tierra* (Fanon, 1961), que influíu no terreo da pedagogía crítica (de Lissovoy, 2008) e foi motivo de polémica o seu uso na universidade de Stanford, onde Fanon foi acusado de ser un autor de segunda fila e un apoloxeta da violencia (Gordon, 1994, 45-6).

Variedade temática

Ademais dun elevado número de obras acerca do imperialismo, existe tamén unha singular variedade de obras sobre a colonización, que foi a variante máis estudada nesta investigación. Este amplo rexistro de estudos permite concibir actividades moi variadas, o que contrasta coa monotonía do atopado nos manuais e nas prácticas das aulas. Existen, por exemplo, estudos artellados en torno á colonización europea dun espazo xeográfico (Forbath, 2002), estudos de historia contrafactual (Clark, 1998), análises comparadas das colonizacións en África, na India, no Bio-Bio, nos Apalaches ou na Pampa (Maybury-Lewis, MacDonald e Maybury-Lewis, 2009), estudos sobre a labor dos misioneiros (Storch, 2006 e Ballard, 2008), das estreitas relacións entre a xeografía e a colonización europea (Bell, Butlin e Hefferman, 1995), do lado negativo do imperialismo (Ferro, 2005), da apropiación das colonias por parte das metrópoles creando símbolos físicos e códigos (Hobsbawm e Ranger, 1984) ou das relacións coa cultura popular (Mackenzie, 1986).

Perspectivas metrocéntricas, pericéntricas e sistémicas

Á hora de clasificar as obras en torno ao imperialismo a perspectiva máis interesante é aquela que diferencia entre aquelas que seguen visións metrocéntricas, que

sitúan as causas do colonialismo nas metrópoles; pericéntricas, que as sitúan na periferia, e sistémicas, que as localizan nos sistemas de relacións exteriores, concretamente na disparidade de poder que conduce ao máis forte a atacar ao máis feble (Doyle, 1986, 22-9 e 125).

As máis frecuentes son as obras do primeiro tipo, xogando un papel clave en abrir o camiño do segundo tipo *Africa and the Victorians* de John Robinson e Ronald Gallagher (1961) –precedido polo artigo “The Imperialism of Free Trade” de 1953–, que defendía a continuidade entre a política exterior vitoriana e a do período precedente ao preferir a expansión informal⁶⁵. Neste segundo grupo se atopan así mesmo as teses de John S. Galbraith e D. K. Fieldhouse que propoñen que a intervención europea debeuse en gran medida á inesperada caída de réximes asiáticos e africanos, obrigándoos a restaurar a orde, séndolles logo difícil marchar (Cannadine, 1998, 144) e, no marco da Guerra Fría, a tese de Kiely (2010, 107) de que as intervencións dos EEUU en Corea, Cuba e Vietnam debéronse a procesos internos desas sociedades e non á actuación da superpotencia rival.

A medio camiño entre as dúas primeiras categorías resulta interesante pola súa orixinalidade a perspectiva da obra de Philip Mason (1975), que estuda os fenómenos imperialistas partindo do concepto de dominación, facendo un estudo comparativo en base a categorías que inclúe análises de cuestións sociais coma a extraterritorialidade ou as diferenzas en torno ao sexo, analizando a destrución das paisaxes, e recorrendo á perspectiva dos colonizados ao mencionar a importancia que tiveron á hora de dar forma ás diferenzas entre as sociedades coloniais. Para aquelas obras que sitúan a orixe do imperialismo nas diferenzas de poder nun sistema internacional competitivo unha das obras emblemáticas é a de Benjamin Cohen (1974).

Peso da historiografía metropolitana

A historiografía acerca do colonialismo procede maioritariamente das vellas metrópoles, sendo escasos –comparativamente– os estudos acerca da influencia das colonias sobre os colonizadores, salvo no caso dos debates acerca da importancia do imperio á hora de desencadear a Revolución Industrial no Reino Unido (Allen, 2009, 107). Polo mesmo motivo son proporcionalmente escasos os estudos sobre o uso da forza polos colonizadores ou dos éxitos dos colonizados, aínda que é frecuente atopar

⁶⁵ Como indica o título do seu artigo, defenderon así mesmo que o liberalismo económico oculta unha forma de lei do máis forte, teoría que Kiely (2010, 4) atopa igualmente no caso do neoliberalismo.

referencias á superioridade dos indíxenas americanos en moitos aspectos e o seu desprezo polos europeos nos primeiros momentos da conquista (Moogk, 2000, 24 e 28, Fernández-Armesto, 2002, 524).

Tamén debido ao etnocentrismo a Descolonización recibiu moita menor atención que a era do imperialismo ademais de porque, como sinala Broder (1994, 36), os historiadores evitan os períodos históricos dolorosos. Óbvias tamén o fracaso europeo na colonización de África antes da segunda metade do século XIX pese a que había un interese económico nela –a consecución de escravos–, e minimízase a historia precolonial en parte debido á consuetudinaria tradición de minusvalorar as fontes orais –pese a Tucídides–. En caso de narrarse, frecuentemente o pasado dos non europeos preséntase como reacción a Occidente, entroncando co cliché da historiografía liberal decimonónica da visión do inelutable trunfo da liberdade que subxace na percepción segundo a cal o mundo non europeo “*joined the mainstream of history when discovered, settled, or conquered by Europeans*” (McNeill, 1998, 24). Tampouco hai constancia apenas das numerosas revoltas africanas que tiveron lugar no século XX (Ferro, 1997, 193-6, 241; Said, 2002, 173). Pese a este predominio dunha perspectiva que mira polos intereses occidentais, existe unha tradición de estudos anticolonialistas europeos, de raíces tan fondas como Las Casas ou abade Raynal, que perdura nas tradicións antiimperialistas dos marxistas e movementos altermundistas.

No campo dos estudos sobre a Descolonización é infrecuente agrupala con procesos similares. Tamén recibiron menor atención as independencias levadas a cabo por colonos, pese a que poden ser consideradas como a máxima expansión europea (Ferro, 1997, 211. O capítulo VII desta obra está dedicado a este tipo de independencias)

O desequilibrio das investigacións tamén se aprecia no estudo das metrópoles, recibindo unhas máis atención que outras, sendo esquecidos habitualmente os Países Baixos pese a seren o cuarto imperio colonial en extensión o que, segundo Van der Velde (1995, 82), quizais se deba á súa ausencia de África, continente emblema do colonialismo decimonónico. Ademais, nos estudos acerca dos Estados europeos é común limitar ou non presentar apartados que expliquen a xestión das sociedades dominadas. Por exemplo, o libro de divulgación de Cava (1995) acerca da “Rusia imperial” non inclúe capítulos, apartados nin subapartados sobre a política das nacionalidades deste nin explica o sucedido no Cáucaso ou Asia Central.

Recentemente a cuestión imperial reabriuse coa defensa dos imperios anglosaxóns pasados e presentes por parte do historiador británico Niall Ferguson. Este fixo afirmacións que resultaron provocadoras, lembrando argumentos da era do imperialismo como que “*por desgracia, hay lugares en el mundo que deben ser dominados antes de poder ser libres*” ou que un “*período de dominio estadounidense*” sería beneficioso en moitos lugares do Planeta como África (2005; 48, 50 e 63). O mesmo autor renovou así mesmo o paradigma en torno ao imperialismo recorrendo a unha perspectiva comparativista que confronta o caso ruso e o dos EEUU ou o británico.

Globalización

A expansión colonial europea foi destacada por moitos autores en relación co proceso de Globalización por seren o principal mecanismo de integración económica e expansión da industrialización e da cultura occidental (Hobsbawm, 1998, 70; Christian, 2007, 423 e 591, Ferguson, 2007, 90 e Ferro, 1994, 501), poñendo en marcha un proceso de unificación e estandarización mundiais (Ferro, 1997, 350), pero tamén no desencadeamento dun proceso de deforestación a escala masiva (Diamond, 2006, 525).

Israel como colonia

Existe tamén un corpus extenso acerca de moitos dos períodos e sucesos nos que se centra esta investigación. Un caso especialmente importante pola súa duración e as súas implicacións globais é a cuestión palestino-israelí, que non se estuda como fenómeno colonial pero que, como destacan Uri Ram (2007, 54-6 e 59) e Gershon Shafir (2007, 79, 83 e 91) existen correntes de pensamento que a abordan dende esta perspectiva pero que permanecen fóra do debate público.

Nun primeiro lugar, teóricos árabes e radicais europeos de esquerda entre os que destaca Maxime Rodinson, e radicais israelíes despois de 1967, identificaron a Israel como unha colonia de poboamento equiparable a Kenia, Rodesia, a Alxeria francesa, a Sudáfrica do *apartheid*, Irlanda do norte ou os Estados Unidos, e aplicaron a Palestina a teoría da *terra nullius*. Existen paralelismos con outras colonizacións, entre eles o apoio financeiro europeo para os xudeus de Palestina por parte do barón de Rothschild o e o recurso como modelo da actuación francesa en Arxelia durante a primeira *Aliya* (1882-1904), e na segunda (1904-14) a copia por parte do movemento sionista do modelo aplicado polos alemáns na súa colonización de áreas maioritariamente polacas. O

problema palestino-israelí comparte así mesmo con moitas situacións coloniais a creación de sistemas de castas e a transformación dos europeos en nativos en ausencia de metrópole.

5. O IMPERIALISMO NOS MANUAIS ESCOLARES

Neste apartado realizarase un achegamento ao imperialismo dende o estudo do principal instrumento escolar, o libro de texto, material clave na práctica das aulas, o principal entre as actividades realizadas no bacharelato tendo en conta que as outras dúas segundo Javier Merchán (2005) –as explicacións orais e a realización de exercicios– son en gran medida dependentes del. Os manuais permanecen asociados ao método de ensino tradicional, o imperante, polo que a súa influencia no ensino/aprendizaxe é elevada.

Ademais, como sostén Jaan Mikk (2000, 02), resulta máis doado cambiar un libro de texto que a miles de profesores a través de cursos de formación, polo que a súa reforma ademais de necesaria é relativamente sinxela. Porén, o estudo dos manuais é un campo de investigación con moitas carencias. No que se refire á difusión e uso dos mesmos non existe un estudo global (Nicholls, 2003), falta tamén un acordo sobre os principios básicos de análise, e mesmo institucións como o *Georg Eckert Institut* ou autores como Michael Apple con ampla experiencia neste campo non fixeron unha descrición explícita dos seus medios de análise. A información deste apartado se fundamenta con máis detalle no anexo 5, onde tamén se completan as análises. No anexo 2 reproducense aquelas imaxes dos libros de texto consideradas máis importantes pola súa singularidade ou, de xeito inverso, pola súa representatividade.

5.1. TRATAMENTO DIDÁCTICO DO IMPERIALISMO

Antes de facer un estudo en detalle do tratamento de diferentes aspectos do imperialismo que resultan importantes para coñecer a perspectiva empregada nos libros de texto expóranse brevemente unha serie de consideracións xerais.

O primeiro aspecto a destacar é o elevado grado de homoxeneidade dos manuais de secundaria, cunha extensión media de 400 páxinas centradas en dispoñer información factual, presentada en combinación con textos e imaxes que figuran nos laterais ou ao final dos temas e que teñen un papel secundario. O carácter excesivo do tamaño pode apreciarse calculando a relación entre a extensión dos manuais e os días de clase, que supón 2,1 páxinas/sesión en caso de estudarse tódolos contidos teóricos do libro⁶⁶, sen

⁶⁶ O resultado obténse tomando como referencia o curso 2009-10 de 35 semanas, cunhas 140 horas de clase en total de Historia do Mundo contemporáneo tendo en conta que se imparte en catro horas lectivas semanais. Partindo dese marco temporal e restando á extensión media dos manuais antes citada seis

ter en conta que o habitual é realizar tamén exercicios, ver películas ou documentais, realizar exames, facer excursións, e contar coa existencia de perdas de clase debidas a fenómenos atmosféricos, folgas, utilización das clases para outras actividades escolares ou faltas do profesor. Esta sobrecarga teórica conduce habitualmente a impartir só unha parte do temario o que, dada a tendencia a abordalos contidos por orde cronolóxica e de forma continua, leva a rematar o curso frecuentemente nunha das guerras mundiais, ou a impartilos todos pero dun xeito esquemático⁶⁷, ademais de ir asociados á tradicional avaliación centrada en exames que potencian a memorización.

O abuso positivista dos datos encaixa cunha ausencia de “**pedagogismo**” (Valls, 2005, 289) que se completa coa decimonónica tendencia a centrarse en aspectos políticos e as súas extensións cara o militar e o diplomático⁶⁸. Existe así mesmo certa presenza do social e o económico, pero non figuran elementos da renovación habida nos anos oitenta na historiografía polo lado da antropoloxía e da microhistoria (Moradiellos, 2001, 226-339), a chamada nova historia cultural, que interesa especialmente nesta investigación por abrir o campo historiográfico e dar voz a colectivos ata entón excluídos como os colonizados e introducir o individual e o cualitativo (Iggers, 1998, 59 e 61).

O escaso número de referencias ao presente e a falta de detalles vívidos e anécdotas no corpo do texto –que non son estraños ós textos académicos– parecen confirmar ou sela orixe dunha idea estendida entre os rapaces e atopada na investigación con alumnos de que a historia é unha materia plúmbea, máis académica que útil, problema que comparte con outras disciplinas e denunciada xa por Juan Luis Vives (Goodson, 1995). Os libros non presentan a perspectiva popular ou das clases medias, aquela dos alumnos, quedando reducida a algúns textos que teñen carácter secundario.

Así, non se fala, dende a perspectiva da metrópole, do soño aristocrático que cumprían nas colonias os europeos de a pé, da presenza do “imperial” na vida cotiá en forma de cancións de *music hall*, mapas nas aulas, xogos infantís, días do imperio, mensaxes de Nadal dende as colonias, cine, revistas, exhibicións imperiais, asociacións

páxinas a cada tema que habitualmente se adican á portada ou a presentar exercicios e se conta cunha media de dezasete temas por libro.

⁶⁷ En palabras de Rafael Valls (2001) “...*lo que enseñan los profesores suele estar en los libros, pero (...) éstos no enseñan todo lo que está en los mismos*”.

⁶⁸ As consecuencias negativas deste tipo de educación foron destacadas entre outros por Sánchez Delgado (1992, 47) que, aínda que referíndose ao modelo educativo franquista, afirmou con palabras válidas para o actual que “*la historia político-diplomático-militar contribuía en gran medida a reforzar tendencias individualistas, competitivas, xenófobas e incluso belicosas*”.

de adultos e mozos como os *Boy Scouts* (Mackenzie, 1986); e, dende a perspectiva das colonias, das esperanzas frustradas dos *evolués*, da desaparición das culturas ancestrais a mans de pobos intrusos, a desigualdade na lexislación, do “**alcoholonialismo**” (Gasnier, 2005, 242), as consecuencias que para moitos pobos nativos tivo o contacto co azucre ou a emancipación das mulleres nalgúns lugares.

Tamén é pouco pedagóxica a tendencia a reducir gran parte do espazo dedicado ao colonialismo occidental decimonónico a unha enumeración estéril de territorios propia da concepción decimonónica da xeografía e a súa relación coa historia. Existen casos extremos como o apartado sobre a expansión imperialista en Asia do libro de Santillana (146-7) no que se contan trinta e catro topónimos en corenta liñas excluindo repeticións, ou o de Anaya (365) cando fala dos territorios españois no “**Golfo de Guinea**” e inclúe –usando a toponimia colonial– Rio Muni, Fernando Poo, Annobón, Corisco, Elobey grande e Elobey chico, que non están presentes no mapa de África que figura catro páxinas máis adiante nin a mencionada área marítima.

Os libros de texto estudados –agás o V.V., que a emprega de forma conservadora– prescinden da comparación, déficit habitual na historiografía dos países europeos mediterráneos, pese a que o seu alto valor formativo foi destacado por autores como Kocka, Le Goff e Aróstegui dende a disciplina histórica e Martineau, Heimberg, Lautier ou Cavoura dende o da didáctica (Pagès, 2005) debido a súa capacidade de ensinar o movemento histórico, de dar sentido ao presente a través do diálogo co pasado, de promover a percepción da alteridade e de responder ao obxectivo universalista da historia.

A comparación permite así mesmo reforzalos contidos xa vistos, adaptarse á maior facilidade dos alumnos cos períodos longos que cos curtos e as datas puntuais (Asensio, Carretero e Pozo, 1989, 127), motivar no caso de facerse con sucesos coñecidos, especialmente actuais, e dominar un mecanismo que fai máis útil o coñecemento histórico. Trátase dunha metodoloxía interesante para os alumnos segundo o manifestado por eles nas entrevistas, que é común nos libros académicos, e que obriga a adoptar unha actitude crítica, ademais de poder adaptarse ós diferentes grados de formación nos alumnos. Acerca do imperialismo existen moitos posibles, como comparar expansións por territorios contiguos como a rusa en Siberia, Cáucaso e Turquestán, a estadounidense a través de Norteamérica, a alemana ao leste e a española

na Reconquista⁶⁹, ou o rexurdimento nacionalista da Europa decimonónica e a Descolonización.

Insistirase na cuestión motivadora polas numerosas mostras de apatía e de rexeitamento do imperialismo atopadas entre os alumnos e especialmente da cuestión colonial e porque, como sinalaba Rousseau (citado en Sánchez Delgado, 2005, 214), nestas idades é máis importante ensinar a amar unha ciencia –máxime se non se vai a practicar profesionalmente– que a ciencia en si. A apatía vese complicada pola escaseza de referencias nos alumnos a sucesos deste tipo fóra da historia española, pois están ausentes no noso país dos medios de comunicación e do debate público. Tamén se prestará especial atención á utilización da historia para facer que os alumnos comprendan o presente que, segundo a opinión dos profesores, é a principal das finalidades do ensino desta disciplina (Galindo, 1997, 177).

Na análise seguinte ofreceranse exemplos de cuestións non tratadas nos libros de textos, sexan personaxes, acontecementos ou procesos. Con eles non se pretende criticar ós manuais por falta de enciclopedismo, senón amosar o paradigma que ofrecen presentando lecturas alternativas co obxectivo de acadar un ensino máis crítico, que presente puntos de vistas variados traballando con fenómenos polémicos.

⁶⁹ Josep Pradera (2007, 44) relaciona a “*incorporación de nuevos territorios y la subyugación de sus poblaciones*”

coa Reconquista. Michael W. Doyle (1986, 188) equipara as actuacións do exército estadounidense na expansión ao oeste do seu país coa do romano en Gran Bretaña.

5.2. CORPO DO TEXTO

Este apartado ocúpase da parte principal dos manuais, tratándose aparte o material utilizado como apoio, complemento ou ilustración da parte asinada polos autores dos libros. Non se repetirán aquí as características do discurso fundamental dos libros de texto estudados, pero volveranse mencionar cando corresponda.

5.2.1. Imperialismo e colonialismo

Confusión entre imperialismo e colonialismo

O achegamento que os libros analizados fan ao concepto de imperialismo lembra o atopado nun estudo de 1986 do Instituto *Georg Eckert* (Johnsen, 1993, 72) segundo o cal os libros de texto tendían a falar do Absolutismo como unha época e non como unha estrutura. Deste xeito, o máis común é restrinxir as mencións ao imperialismo na maioría dos exemplos ao período histórico así coñecido, solapándose en gran medida co de colonialismo, concepto que se refire habitualmente ao mesmo suceso no marco da Idade Moderna. Os libros evitan calquera referencia a un expansionismo europeo a medio ou longo prazo que, segundo Williams (en Bowden, 2009, 105), se inicia no século XIII e, segundo Doyle (1986, 232), de forma continua no XVIII.

Os conceptos-períodos de colonialismo e imperialismo van xuntos en moitos encabezamentos de apartados e frecuentemente figura nos libros unha comparativa entre ambos. Non obstante, a maioría deles ocupan pouco espazo en diferenciarlos dous termos. Por exemplo, o de Anaya faíno nun parágrafo que ocupa en torno a un sexto dunha páxina (148), case o mesmo que o de Santillana. É tamén frecuente, nun exemplo de sobreestimación do nivel medio dos alumnos, dar por suposta a comprensión de conceptos moi relacionados co imperialismo. Así acontece cos de “colonia” e “colonizar”, moi vencellados co de imperialismo, aínda que con relacións a miúdo confusas. A definición dun concepto tan importante para estudalo colonialismo como o de metrópole só foi atopado no manual SM 08 (54) Nos libros de texto estudados só pode deducirse en ocasións e implicitamente a existencia de imperialismo sen colonialismo e sen colonias, pois animan a identificalos tres conceptos.

Á hora de entender o imperialismo e o colonialismo como etapas do colonialismo europeo, o tratamento de ambos na maioría dos libros de texto non explica a transición dun ao outro, amosando unha perspectiva pechada da cronoloxía cunha

ríxida separación entre a Idade Moderna e a Contemporánea que fai perder o contexto dos imperios español, francés, holandés, británico e portugués. Só o libro de Anaya (148), antes de entrar a narralo acontecido na Idade Contemporánea, fai un resumo da situación tras “*catro séculos de expansión europea*”. Tres manuais fan excepcións a esta norma no caso do subcontinente indio. Máis interesante é a perspectiva ofrecida en varios manuais franceses de primaria no tocante á periodización da era do imperialismo:

La grande majorité s'accorde sur les deux dernières décennies du Dix neuvième siècle et le début du vingtième siècle qui correspondent à l'achèvement de la constitution des grands empires. Cependant, les manuels Hachette/A monde ouvert 1996, l'édition de 2000, et Les savoirs de l'Ecole/Hachette de 2002 situent la colonisation sur la longue durée. En effet, la référence de départ est C. Colomb, le « Hachette/ A monde ouvert » évoque même les anciennes colonies (Martinique, Guadeloupe, Guyane, Réunion) pour distinguer, dans un deuxième temps l'expansion, coloniale de la fin de dix neuvième siècle. Cette mise en perspective de la colonisation permet ainsi d'envisager la continuité entre les différents thèmes du programme que sont les grandes découvertes, l'esclavage, la colonisation (Boyer, 2007, 18)

Nos libros tamén son frecuentes os usos equívocos e contraditorios dos conceptos de colonialismo e imperialismo, complicados co uso de expresións potencialmente confusas, incumprindo así a recomendación de Richaudeau (1981) de rodealas palabras difíciles doutras fáciles, así como de non introducir moi próximos conceptos novos. Os problemas principais nese sentido eran seis:

- definición dos dous conceptos como períodos solapados.
- definición dos conceptos como períodos e como procesos atemporais.
- definicións simplistas de imperialismo.
- demanda de definicións pese a empregar os conceptos de forma confusa.
- introdución de conceptos en relación co colonialismo sen definilos e antes do período de maior expansión europea.
- uso simultáneo e confuso de ambos conceptos ou de conceptos similares ou próximos (expansión colonial, imperio, etc.) difíciles de diferenciar para o alumnado.

Definicións de imperialismo

As definicións de imperialismo dos libros de texto analizados non parten daquela máis empregada polos estudiosos da cuestión nin explican o concepto con exemplos, senón que se limitan a unha descrición xeralmente breve, centrada en aspectos políticos e que se confunde co concepto de conquista, excluindo o elemento máis característico, as presións indirectas e as agresións puntuais⁷⁰.

É común a asociación imperialismo-era do imperialismo, que debe descartarse por ser errónea dende un punto de vista da ciencia histórica e restrinxir o valor do concepto ao estudo da historia, pese a ter a virtude da sinxeleza e evitar as confusións que o acompañan habitualmente. Fóra do tema referido a este período, o substantivo imperialismo aparece con menor frecuencia, restrinxíndose o seu uso novamente a Estados que practicaron o expansionismo e especialmente a aqueles percibidos na memoria colectiva occidental como moralmente condenables en claro sinal do seu carácter pexorativo⁷¹. Nese sentido, un tratamento interesante é o presente no manual de Rodeira ao falar da Guerra Fría, pois se preocupa polo uso do termo como acusación, cuestión fundamental se se quere transmitir unha imaxe completa del⁷².

5.2.2. A tradición rosa da era do imperialismo

Os libros de texto son conservadores ao continuara *tradición rosa* respecto á era do imperialismo –a “*euphémisation*” atopada nos manuais franceses (Falaize, 2009a)–, segundo a cal non se evocan as matanzas, os xenocidios ou intentos de xenocidio, as deportacións masivas, a relación entre o imperialismo e a escravitude, ou a importancia

⁷⁰Por exemplo, a do libro SM 08 fala da “*expansión dun Estado alén das súas fronteiras*”, o V.V. inicia o apartado do tema 5 que se ocupa do imperialismo falando de como os países occidentais “*botáronse á conquista*” (93) e o de Santillana faino de países que “*estenderon o seu dominio político e territorial*” (140). O libro de Anaya, usado na investigación da aula defíneo de forma confusa como “**Política de expansión política e económica dunha nación**”. As letras negras son nosas. Esta definición supuxo problemas no seu traballo na aula. Tamén existen definicións menos comúns do concepto que resultan igualmente problemáticas, como a do V.V., que ofrece unha restrictiva que fala dun “*sistema*” que inclúe o dominio sobre “*a cultura, a política e a economía*” (93), excluindo deste xeito aquelas formas que só actúan sobre unha ou dúas destas ramas da vida colectiva e aquelas cun baixo nivel de estruturación e coherencia.

⁷¹ Figura asociado á política napoleónica (SM 02, 37), á dos “*revolucionarios franceses*” (Rodeira, 67), a Guillerme II (Rodeira, 98), á actuación exterior soviética (Rodeira, 279), co fascismo –sendo un dos puntos que o define (SM 08, 197)–, ao réxime xaponés coetáneo (SM 08, 195) e mesmo hai mencións a un “*imperialismo iraquí*” (Rodeira, 316).

⁷² En concreto, refírese ao uso desta denominación en referencia á política estadounidense, e cómo a URSS non asumía tampouco que a presenza das súas tropas na Europa oriental fose “*outra forma de manifestación imperialista*” (254), ademais de repetila información presente no texto de Zhdanov confrontando un campo “*antiimperialista e socialista*” e outro “*imperialista e capitalista*”. Porén, o libro non menciona o uso do termo na xerga soviética nin a relación coa Era do Imperialismo.

do desenvolvemento armamentístico como factor relevante na creación de imperios de tan grande extensión en tan breve marxe temporal como os europeos de fins do XIX. Fronte a eles, os principais estudos falan dun legado de racismo e nacionalismo (Conklin e Fletcher, 1999), aumentando o primeiro conforme era maior a diferenza de poder entre dominadores e dominados⁷³. Os libros de texto evitan tamén a violencia⁷⁴, “*la esclavitud, el expolio ecológico, las masacres practicadas por deporte o el terror empleado como forma de gobierno*” (Fernández-Armesto, 2002, 357) cando unha sociedade se considera máis civilizada que as súas vítimas, e explicar que o imperialismo xa foi descrito nos primeiros estudos como unha “*extension of autocracy*” (Hobson en Conklin e Fletcher, 1999). Queda patente a hipocrisía educativa dun sistema que defende a importancia da educación en valores e minimiza a responsabilidade histórica de Occidente. O problema se agrava de constatare, como nos casos estudados en Francia e parecen indicar os resultados aquí obtidos, que os profesores non compensan esta visión, pasando de explicar as causas da conquista á extensión xeográfica dos imperios (Falaize, 2009a).

Masacres esquecidas e minimizadas

Non se menciona nos libros de texto o desinterese e a falta de información nas metrópoles polo sucedido nas colonias, a elevada porcentaxe de presidiarios e aventureiros a miúdo faltos de escrúpulos e cargados de ambición –véxase H.M. Stanley–, ou matanzas clave para entendela ruptura dos colonizados cos colonizadores que foron apoiadas frecuentemente pola prensa metropolitana (Chamberlain, 1997, 40) como as acontecidas en Croke Park en Irlanda en 1920 ou Madagascar en 1947. Outras figuran pero marxinadas, como as de Amritsar na India en 1919 e Sétif en Arxelia en 1945⁷⁵. Tamén é destacable a falta de mencións á violencia cometida polos colonizados no seu proceso de liberación, figurando maioritariamente a cometida polas forzas

⁷³ Eric R. Wolf (1987, 299) refire, por exemplo, que os británicos antes da batalla de *Plassey* casaban con mulleres indias e trataban ós comerciantes deste sucontinente como iguais.

⁷⁴ Niall Ferguson (2001, 47) sostén, porén, que o período 1816-1913 foi máis pacífico que o anterior e posterior pola escasa virulencia das guerras de independencia producidas neste marxe temporal, pero así mesmo pola pequena escala das guerras coloniais debido á diferenza en tecnoloxía militar.

⁷⁵ A primeira aparece nun dos apartados chamados *Máis alá de Europa* do libro de Anaya (306). Éstes, catro en total, preséntanse fóra da estrutura habitual en temas, ocupándose de historia extraeuropea e en cor sepia, todo o cal recalca o seu carácter secundario. Da segunda masacre non se atoparon mencións ao topónimo, só unha referencia no manual de Anaya (374) a 40.000 mortos por represión en Arxelia nese ano, sen mencionar que o suceso foi unha masacre, que ésta iniciouse o día en que a Alemaña se rendía ante os aliados e que o desencadenante foi a morte de preto de cen europeos.

metropolitanas, con excepcións como unha referencia á política alxeriana de “*sementar o terror*” (Anaya, 374).

Non obstante, nun novo exemplo de eurocentrismo, a matanza ocorrida en Quíos, de gran impacto en Europa occidental figura no manual V.V., aínda que en forma de ilustración (57). Sucesos como os xenocidios dos Herero e o tasmano ou os intentos de xenocidio como o sufrido polos khoisan pasan ao olvido, mantendo a habitual exclusión de todos agás a *Shoah*⁷⁶. Descoñecer estes feitos dificulta comprender cabalmente a Descolonización e a busca de reparación por parte dos pobos que foron colonizados. Os casos máis notorios deste lavado son as referencias ao Congo de Leopoldo II e a cuestión indíxena.

Leopoldo II

O réxime rapaz implantado polo segundo monarca belga en África central conduciu á morte a un número aínda discutido de congoleños que podería superalo millón e á brutal explotación dun número superior para producir caucho, fenómeno que tamén se reproduciu na conca do Amazonas e no Congo francés, o que converte o caso congoleño nun exemplo, o máis sanguinario quizais, da extracción de materias primas para os mercados dos países desenvolto. A barbarie europea no Congo era un fenómeno de sobra coñecido, probado e publicitado no seu momento, que levou ao traspaso da soberanía do territorio de mans do monarca ao Estado belga, acontecemento que non figura en ningún manual e sobre o que existe unha copiosa bibliografía. A publicación en 1998 do libro *A pantasma do rei Leopoldo*, de Adam Hotschchild, sacou os feitos do marco académico con vendas de centenaes de miles de exemplares, publicidade que continúa coa publicación recente de obras literarias por parte de autores de prestixio (Atxaga, 2009 e Vargas Llosa, 2010).

Pese a non existir un debate no mundo académico máis que no tocante ás cifras de vítimas e non tratarse de investigacións recentes, os manuais aquí revisados deixan de lado a bárbara realidade e limítanse a referir maioritariamente a condición de territorio particular do monarca belga do Congo –particularidade que queda sen explicar–. Tamén fan pervivir os xogos propagandísticos do monarca⁷⁷.

⁷⁶ Non se trata ante un problema exclusivo dos libros de texto de secundaria: Eric Hobsbawm apenas adica catro frases á asociación existente entre a expansión europea fóra do seu continente e o xenocidio no seu libro acerca do período 1875-1914 (1998, 31-2).

⁷⁷ Así fai o libro de Anaya, que define a Leopoldo como “*soberano emprendedor*” (151), e menciona na páxina 149 nunha cronoloxía 1879 como data de “*conquista*” por parte de “*Bélxica*”, ademais de amosar

O monarca e o Congo Belga figuran en tódolos manuais, acompañados de dous sucesos en íntima relación con eles: o seu nacemento no Congreso de Berlín de 1885 e a figura de Henry Morton Stanley, relación que permite presentar a Leopoldo como un home preocupado polo coñecemento. Trátase de eufemismos que insisten na idea da liberdade⁷⁸. Ningún libro fala de *pequenos Leopoldos* como os españois Julián Ayala e Victor Suances, coñecido como *Etang Egom* –o que asa–, retratados na novela *Un guardia civil en la selva* (2008), do antropólogo Gustau Nerín.

Os pobos indíxenas

Sobre a cuestión indíxena debe facerse notar previamente a importancia da mesma no presente porque os seus territorios son considerados “*colonias internas*”, e eles como vítimas de “*colonizing-like activities*”, membros do Cuarto Mundo necesitados dunha descolonización (Wilmer, 1993, 5, 8-9 e 63). A súa historia é importante tamén dende dúas perspectivas: a primeira correspóndese coa dimensión cuantitativa, que amosa a progresiva redución do número de individuos e do espazo ocupado polos grupos humanos de menor desenvolvemento tecnolóxico. Este fenómeno

unha fotografía duns traballadores negros ante uns cubos nun entorno forestal cun pé de imaxe que resume moi brevemente o sucedido no Novo Imperialismo e acaba indicando escuetamente: “*Na imaxe, industria do caucho na África Ecuatorial Francesa*”. A letra negra é nosa. O libro de Anaya volve á cuestión co mesmo tono laudatorio ao falar da descolonización africana no documento 7, no que asocia a Leopoldo con Stanley, menciona o tamaño “*90 veces maior que Bélxica*” do Congo belga, que “*Leopoldo II era o primeiro comerciante mundial de marfil e cacao*” e a falsedade de que “*legouille a súa propiedade (...) á nación belga*” (368). Tamén os manuais VV e Rodeira comulgan con este silenciamento, pois no primeiro preséntase unha fotografía da mesma época e lugar que a de Anaya e cun pé igualmente expresivo: “*Clase de lectura no Congo belga. Comezos do século XX*” (103), e na mesma páxina menciona o descenso de poboación no Congo polo recurso ao traballo forzado dos nativos, pero o dato figura no medio dun parágrafo e ocupa dúas liñas. O libro de Rodeira en troques idealiza o trasvasamento da soberanía afirmando nun pé de foto que “*en 1890, o rei cedeulle o dominio do Congo ao Estado belga*” (113). A maioría dos libros de texto refírense mesmo á condición *libre* desta colonia, como un mapa de África que na lenda, ademais de sinalar as posesións de varios Estados europeos, engade dúas sinais: unha zona de “*libre comercio*” que colle a África central e o “*Estado “libre”*” (SM 08, 117). Ningún manual menciona que o monarca recibiu 150 millóns de francos por ceder o Congo (Marzo e Roig, 2002, 262) o que, como se verá nas entrevistas, transmite a falsa imaxe dun arranxo final e xusto da situación.

⁷⁸ Nas mencións á conferencia nos libros de Santillana (144) e no SM 08 (117) non figura a ausencia de representantes africanos, pero si as falacias acerca da “*liberdade de comercio e navegación polos ríos Níxer e Congo*” ou a “*abolición da escravitude*”. Anaya presenta a conferencia –e a canle de Suez– en letra negra e mencionando a mesma idea de liberdade (152), que aparece así mesmo na definición da conferencia que figura no glosario do libro. O manual de Rodeira (363) propón a única crítica ao congreso de Berlín, tachándoo de “*retroceso*” pero non o relaciona coa Era do Imperialismo, senón que o presenta no tema 22, que fala dos Dereitos Humanos. Dous manuais (SM 08, 122; e VV, 118) presentan a importancia do congreso para as relacións intereuropeas, amosando o vencello directo que existía entre política exterior de ultramar e aquela cos países veciños. Non obstante, enmárcano en contextos diferentes, o primeiro nos sistemas bismarckianos como éxito, e o segundo entre os intentos de ordear o reparto colonial e por tanto como un fracaso no medio prazo, perspectiva máis interesante por relacionar dous temas diferentes e servir así de repaso e destacala relevancia do estudo da Era do Imperialismo.

está en correlación coa expansión das sociedades máis desenvoltas, que deu lugar a un conflito que se mostrou a través dun amplo abano de formas que van do ataque ás formas culturais destes grupos ao xenocidio.

A segunda perspectiva aborda o problema indíxena cualitativamente, remitindo á importante cuestión da convivencia entre sociedades máis e menos desenvoltas, da lei do máis forte e a perda de formas de vida. Pese a esta importancia dende o punto de vista da ética, da bioloxía, da antropoloxía, e da historia humana, e á existencia de numerosas cuestións susceptibles de seren motivadoras e permitir un mellor coñecemento das sociedades humanas⁷⁹, os libros de texto aquí estudados non dedican ningún apartado ou subapartado á cuestión, que queda relegada a pés de foto ou a escasas liñas limitadas especialmente ao caso dos aborixes australianos.

Ningún libro menciona a doutrina da *terra nullius*, tan importante para explicar estes sucesos nin como moitas identidades nacionais como a arxentina (Alam, 2007) foron fundadas en torno ao ideoloxema civilización/barbarie. Tampouco, pese á forte presenza de elementos do presente nos libros de texto, aparece a actualidade da cuestión dos pobos indíxenas⁸⁰.

O manual de Rodeira dedica unha serie de críticas á relación entre indíxenas e colonizadores, pero tende ao eufemismo falando de “*numerosas mortes*” debidas ás “*relacións entre conquistadores e indios e a explotación indíxena*” e de como os “*colonizadores se apropiaron, pola forza, de novas terras*”, céntrase no colonialismo español moderno e presenta a información no último tema, que se ocupa dos Dereitos Humanos, asunto que podería tratarse de forma transversal.

As colonización internas: os Estados Unidos.

⁷⁹ Por exemplo, os recorrentes movementos relixiosos que difundían ritos que inmunizaban contra as armas de lume (McMurtry, 2001, 52; Westenfelder, 2002, 242-4 e Ward, 1999, 211-2), sendo tal vez o máis importante o difundido por *Nongqawuse* entre os xhosa en 1856-7.

⁸⁰ Salvo no caso do SM 08 que fala da “*marxinación das minorías mestizas e indíxenas*”, define “*indixenismo*” nunha marxe (286), fala do “*xenocidio da poboación indíxena, con máis de cen mil mortos*” en Guatemala e do “*mercado cariz indixenista*” (287) dos movementos guerrilleiros latinoamericanos, mencionando de novo a cuestión seis temas adiante (404) sen explicacións nin referencias ao tratamento previo da cuestión. Anaya destaca no título dun subapartado adicado ós países andinos “*o retorno do indixenismo*” (384), pero se limita a mencionar a defensa do mesmo por parte de Evo Morales sen ofrecer maior explicación. O libro de Santillana (294) refírese á importancia do indixenismo entre as fontes da Descolonización, aínda que menciona como exemplos o concepto de negritude -na única mención atopada sobre esta idea- e o panarabismo, que presenta en letra negra e define.

Outro fenómeno ocultado en relación coa desaparición das chamadas culturas indíxenas é o das colonizacións internas, é dicir, aquelas practicadas no interior de territorios soberanos, pese a tratarse de acontecementos frecuentes na contemporaneidade. A única que figura é a ocorrida nos Estados Unidos, que non está presente en tódolos libros, pois o Destino Manifesto só é mencionado nun caso e como doutrina (Santillana, 150), aínda que destacado en grosa, definido nun lateral e citando a John O’Sullivan. Ningún manual o presenta como proceso plurisecular e continental nin se afirma a súa condición de fenómeno colonial⁸¹.

Os libros de texto enmascaran a súa postura no relativo a estes colonialismos internos mediante enumeracións factuais, pero desvelando a súa actitude no uso da linguaxe, como é patente na catalogación da conquista de territorio mexicano como “*grande expansión*”⁸² (SM 08, 84), na exclusión do *Trail of Tears*, dos preto de 378 tratados incumpridos polos brancos (McMurtry, 2001, 91) e de como a perda de soberanía indíxena nos Estados Unidos en 1987 aínda se xustificaba no dereito de conquista pese a que esta visión é ocultada e a que non houbo declaracións de guerra ou tratados de paz (Wilmer, 1993, 58). A pouca importancia outorgada á cuestión india nos EEUU tamén se aprecia no uso de espazo, pois nun apartado que ocupa unha páxina o SM 08 só dedica unha liña escasa á “*ocupación dos territorios indíxenas*”.

Ademais, a relación no caso dos EEUU entre a conquista do territorio e unha subseguinte etapa “*imperialista*”⁸³ esquecese habitualmente nos manuais, quedando relegada como no manual de Anaya a unha breve frase na páxina e media de letra apretada do punto 3.1. da unidade 5. Deste xeito, a colonización anterior aparece como non imperialista, porque non tivo lugar contra Estados e non se considera importante

⁸¹ Non obstante, é un fenómeno xeralmente asumido na bibliografía como tal. Como mostra foron seleccionadas dúas citas de autores de tradicións distintas, un periodista e un historiador, que utilizan unha linguaxe non atopada nos libros de texto. Así Robert Kaplan escribiu que “...tras su colonización inicial, y antes de su incorporación como estados de la Unión, los territorios occidentales no eran ni más ni menos que las posesiones imperiales de Washington, D.C.” (2007, 16). Na parte da tradición historiográfica, Felipe Fernández-Armesto afirmou: “El cumplimiento del «destino manifiesto» era una empresa imperial, como lo eran otros imperios blancos de la época. El hecho de que el imperio norteamericano limitara con los territorios que se anexionó no significa que sea menos imperio que los dominios remotos de los países de la Europa occidental” (2004, 218).

⁸² A asociación positiva co proceso de medra figura tamén na repetición do substantivo “*expansión*” no título do apartado e en letra negra na segunda liña. Fálase así mesmo de ampliación e dos máis ambiguos -pero non condenatorios para un alumno de secundaria- “*colonización*” e “*ocupación*”, pero nunca de conquista ou similares.

⁸³ Afirmacións como a de Eric Wolf (1987, 145) de que “*la conquista del Nuevo Mundo no es más que una prolongación de la Reconquista dentro de la propia península ibérica*” permite comparar este proceso co acontecido nos Estados Unidos.

explicar ós alumnos a expulsión dos seus territorios de sociedades que evolucionaran nun medio durante milenios e a erradicación dos seus modos de vida sen reflexionar sobre as implicacións destes sucesos, e pese a que os alumnos non recibiron formación sobre a historia da América precolombina. As sociedades tribais só teñen cabida nos currículos de historia ao mencionalas prehistoria, translucindo a pervivencia da decimonónica teoría do progreso.

Ademais, asóciase o nacemento dos Estados Unidos coa idea de emancipación⁸⁴, presentándose unha guerra de independencia fóra do contexto do resto das americanas, e tampouco como o nacemento dun imperio, senón como unha “**revolución**”, termo que na bibliografía académica se aplica a outros procesos de descolonización como o indonesio (Ricklefs, 2001, 261), pero nunca nos libros de texto aquí analizados.

Outras colonización internas

O sucedido en Canadá, Brasil ou as guerras contra os indios na Patagonia ou no Chaco tampouco figuran, mesmo naqueles escasos manuais que se ocupan do pasado arxentino, pois ningún presenta a historia dos dous primeiros Estados. Porén, existe material nos libros de texto que apoia indirectamente a relación entre a emigración europea e o exterminio, desposesión e/ou marxinação dos indios. As mencións no corpo do texto son raras e igualmente indirectas e eufemísticas⁸⁵.

As consecuencias do colonialismo europeo

A minimización da agresividade occidental é unha constante cando se trata de describilos imperios, apartado que figura en tódolos libros e que se reduce a enumerar territorios e metrópoles, deixando a crítica para o subapartado referido ás consecuencias

⁸⁴ No libro VV figura nun apartado titulado “*Que achegou a independencia de Estados Unidos ao liberalismo?*” e enumera as liberdades polas que se loitou, sen mencionar que entre elas estaba a de expandirse cara ao oeste restrinxida pola Proclama de 1763 e que o soño americano operou no nativo de forma inversa a como o fixo no caso dos brancos, pois obtivo contracción, tiranía, pobreza e confinamento. Se ben ningún manual tenta asociar ningún fenómeno imperialista cunha liberación –coa discutible salvedade do caso napoleónico– sí se esquece que, como destacou Terence Ranger (1984) a “*ética ‘feudal-patriarcal’*” foi a implantada polos europeos en África e non a “*capitalista-transformadora*”.

⁸⁵ Entre a información que indirectamente presenta a usurpación territorial está o mapa do manual VV (88) con datos sobre a emigración europea entre 1880 e 1914 segundo o cal Arxentina, Brasil, Estados Unidos, Canadá, Australia e Nova Zelandia recibiron 52 millóns de emigrantes, o 85% do total, excluindo os datos das Antillas, América central, Siberia ou Sudáfrica. Nas mencións indirectas destaca así mesmo aquela no SM 08 á importancia dos Estados Unidos como destino preferente dos emigrantes europeos porque “*estaba a colonizar os territorios do oeste e ofrecía posibilidades de progreso*” (39).

da expansión occidental, onde figura de forma breve e xenérica⁸⁶. Este lavado non é etnocéntrico, pois as mesmas condicións de análise aplícanse no caso xaponés⁸⁷.

Ademais, os libros de texto esquecen aqueles efectos do colonialismo fóra do marco político-económico predominante. Tan só o SM 08 (306) aborda a cuestión minimamente, concretando que o dominio colonial afectaba ás “*mentalidades*” por tratalos colonizados como “*menores de idade*”, ademais de afastar “*dos logros técnicos e sociais os [sic.] pobos das distintas colonias*”. Non obstante, o libro fala exclusivamente de África e Asia e a información preséntase cento noventa páxinas despois de tratar a era do imperialismo, onde non se menciona consecuencia algunha.

Os libros poñen énfase no afán civilizador do colonialismo europeo, especialmente a través da presenza de textos que denotan esta vocación, pero nunca fan un balance deste fenómeno. Esquecen mencionar o fracaso na escolarización das poboacións tuteladas tras décadas ou séculos de ocupación, especialmente ás mulleres (Gautier, 2005, 704 e Chamberlain, 2005, 61), cabendo singularizar novamente o caso do Congo belga, que contaba con dezaseis titulados universitarios no momento da súa independencia e que non tivo universidade ata seis anos antes da súa independencia (Cook, 2002, 134-5). Na mesma orde de cousas, ningún manual refire que os imperios da contemporaneidade foron incapaces de integrar ós dominados (Doyle, 1986, 137).

As guerras do opio

Ao explicar as guerras do opio tamén se atoparon manifestacións de minusvaloración do sucedido⁸⁸. A única crítica ao acontecido no manual de Anaya reside na presenza en tres libros da carta aberta publicada en Cantón por Lin Zexu en 1839 e dirixida á raíña Vitoria, que se analizará na parte correspondente ós compoñentes

⁸⁶ Así, o libro de Anaya empeza polas positivas aínda que destacando coa tipografía que a colonización fora “*moi **prexudicial para a vida dos pobos africanos***” (152). Porén, refírese a efectos “*a longo prazo*” e rexeita falar de masacres, roubos, xenocidios, violacións ou traballos forzados. Fala en cambio de “*fondas transformacións*”, de cómo a cultura occidental “***perturbou profundamente as tradicións e formas de vida destes pobos***” e da “*intensa **explotación económica***” (152. As letras negras son nosas).

⁸⁷ Pese a que hai autores que califican como “*monstruosities*” (Calman, 1992, 171-185) a triloxía xaponesa Emperador-militarismo-imperialismo e catalogan o sucedido en Nanking, a unidade 731, o canibalismo e a escravitude de mulleres de sociedades conquistadas perante a Segunda Guerra Mundial como mostras propias do réxime instaurado en 1868, nin tal interpretación nin tales sucesos figuran nos libros de texto.

⁸⁸ Así, no libro de Anaya queda escrito que “*o **opio** e o **té** eran **produtos especialmente valorados polos occidentais e foron orixe de distintos enfrontamentos***” (132). Deste xeito, non hai un responsable destes “*enfrontamentos*” e mediante o uso das letras negras equipárase o comercio de drogas co de estimulantes de pouca potencia. A frase, ademais, non figura no tema correspondente, senón nun *Máis alá de Europa* presentado ao final da unidade 4, a anterior á que se ocupa do Novo Imperialismo.

paratextuais. Unha vez máis chama a atención o contraste coa historiografía, podendo lerse acerca deste conflito nunha das obras clásicas de historia contemporánea de China que “*todo el mundo está de acuerdo en que (...) fue una iniquidad clásica*” (Fairbank, 1990, 110). Os libros de texto en cambio optan por un neutralismo aséptico que ademais de ser falaz, ensina a rexeitala crítica e convérteos en insulsos. Ningún libro sinala que o opio se cultivaba na India, o que trastoca as ideas das colonias como fonte de materias primas destinadas á metrópole.

A resistencia á colonización

Os libros continúan a “*lenda colonial*” da inexistencia de revoltas anticoloniais (Ferro, 1994, 350) como a arxelina de 1871, a longa guerra de Aceh (1873-1904) ou os disturbios e disidencias habidos no *Raj* que marcaron a estrutura do propio goberno británico no subcontinente (Bayly, 1993, 169-170) e dos que o Motín de 1857 só é importante pola súa escala⁸⁹. Deste xeito, os colonizados aparecen como pobos dóciles, quedando marxinada a rebelión máis citada, a antes mencionada ocorrida na India a un par de liñas no libro de Anaya (150) nas que se indica exclusivamente a identidade dos soldados que lle deron nome.

Os libros omiten así mesmo os conflitos producidos no proceso da invasión, agás a única guerra entre brancos, a dos bóers. Deste xeito, pese as numerosas guerras de conquista no continente africano, o manual V.V. só refire esta guerra (97), á que ademais dedica máis espazo que á explicación do imperio francés no mesmo continente. Non aparecen polo mesmo motivo as derrotas sufridas polos europeos, cuxo coñecemento permitiría romper o mito da incapacidade militar das sociedades en vías de seren conquistadas, entre as que destacan as catro que tiveron os británicos ao longo de todo o XIX cos Ashanti, Isandhlwana, as guerras afgano-británicas –fundamentais para entender un problema actual que tan de cerca lle toca a España–, Adua, causa primeira da invasión fascista de Abisinia –suceso que si se menciona nos manuais (Santillana, 144), pero non a súa relación co fracaso decimonónico– ou Annual. A perspectiva proeuropea é patente tamén na selección de datas que se fai nas cronoloxías⁹⁰.

⁸⁹ Sobre esta cuestión, a páxina www.slideshare.net ofrece dúas presentacións en Power Point interesantes para partir explicalas: “*Responses To Imperialism*” e “*Resistance to Imperialism*”. Consultados o 20 de xaneiro de 2011. En Francia, onde tradicionalmente se presentaba a Abd-el Qader, éste desapareceu nos derradeiros anos (Falaize, 2009a).

⁹⁰ Como a presentada no libro de Rodeira (106) que de catorce que presenta tres son exploracións, catro refírense ao camiño á guerra mundial e o seu estoupido, figura a guerra dos boers e tres conflitos de

Propaganda, imperio e fracaso nacional

A *tradición rosa* inclúe a transmisión de certos detalles da propaganda imperial con elementos románticos e orientalistas. Así, en tódolos libros estudados hai unha mención á India como “*xoia da coroa*”, transcripción aproximada da frase de Benjamin Disraeli, igual que mencionan a coroación da raíña Vitoria do Reino Unido como emperatriz da India.

Tamén pode considerarse parte da lenda rosa o escaso valor outorgado á importancia que tiveron as humillacións nacionais á hora de motivar para crear ou soste un imperio. Ningún libro de texto menciona a importancia que tiña a conservación de territorios de ultramar para España e Portugal, para a que África “*cobre a sua nudez caseira com uma nova pele que nao será apenas imperial mais imperialista*” (Lourenço, 1982, 27), pero atópase como Reagan buscaba “*recuperar o prestixio internacional*” danado pola guerra de Vietnam e a crise dos reféns en Irán (SM 08, 321). Tamén son contadas as referencias á importancia da derrota de 1870 para os franceses ou a mención dun “*nacionalismo de pobos vencidos*” en referencias ós fascismos (Rodeira, 193).

De igual xeito, non se atopou ningún apartado acerca de imperios en decadencia, dos que hai bastantes na contemporaneidade e cuxa caída tivo repercusións de gran alcance, como os casos chinés, turco, portugués ou español. Tampouco hai mostras da influencia que aínda teñen e a que reciben das súas vellas áreas de influencia como China sobre Corea do norte, Laos, Vietnam ou Camboxa perante a Guerra Fría, ou España en Latinoamérica e Turquía en Asia central.

5.2.3. A historia negra do imperialismo

Vocabulario

Pese ao que acaba de mencionarse, nos manuais hai tamén lecturas críticas do colonialismo europeo, destacando o vocabulario utilizado nos manuais V.V. e Santillana, pero as denuncias limitanse ao uso de determinadas expresións e, no mellor dos casos, dun subapartado, así como a describir certos aspectos como a explotación laboral e económica sen explicalos adecuadamente e ofrecer exemplos. Ademais, os manuais exclúen a etapa de conquista e os efectos nas culturas e autoconcepto dos

Extremo Oriente. O número de exploracións é maior na cronoloxía da Era do Imperialismo do manual VV, se ben dous manuais –Anaya e SM 08– non inclúen ningunha.

colonizados, e as críticas están descoordinadas co resto dos temas e cos subapartados daquel onde se atopan. No resto dos libros os exemplos son puntuais. Nos manuais tamén hai acordo á hora de culpar en gran medida ao colonialismo das desigualdades actuais na Terra, cuestión discutible que se atopa en aseveracións como que deu orixe “*ás grandes desigualdades que sofre boa parte do mundo actual*” (Rodeira, 23). A presenza do dato numérico tamén fai constancia da violencia colonial⁹¹.

Máis alá do colonialismo, esta dureza na linguaxe só se atopa ao falar do nazismo e das actuacións do goberno de George W. Bush, mencionándose por exemplo no primeiro caso a “*explotación e escravización da poboación*” (V.V., 208), e no segundo a “*ilegalidade de Guántanamo*”, os “*secuestros da CIA*” e a “*brutalidade estadounidense*” (SM 08, 399).

5.2.4. Irredentismos

O irredentismo ten cabida nun estudo acerca do imperialismo fundamentalmente porque unha das variantes identificadas por Naomi Chazan (1991, 10), aquela pola que un Estado pretende quitarlle unha parte a outro pode ser interpretada como unha manifestación do mesmo. O medio escolar foi un vehículo de propaganda deste tipo en numerosos países (Zagefka, 1999), pero esa retórica nacionalista e imperial desapareceu dos manuais. No caso español o fenómeno ten pouca relevancia porque a historia recente non deixou irredentismos de importancia máis alá do caso de Xibraltar.

O irredentismo está directamente relacionado co nacemento e actuación dos movementos nacionalistas, que levan neles frecuentemente unha vontade expansionista-unificadora que pode converterse en pretexto para fenómenos de dominación e por tanto, imperialistas. Non obstante, en aras dunha mellor estruturación e para non cargar en demasía o saco da aparentemente omnicompreensiva cuestión nacional, o irredentismo será tratado nun apartado diferente desta.

Incluirase aquí o exemplo dos panmovementos por corresponderse co segundo subtipo de irredentismo segundo Horowitz (1991, 10), como o paneslavista, o panamericano e o panafricano, que son mencionados nos libros pero non postos en relación.

⁹¹ Sobre a guerra de Alxeria, no manual de Anaya (374) menciónase a presenza de 800.000 alxerianos detidos en 1957 e o VV (248) os “*60000 detidos, 1000 mortos e 2000 feridos*” do Partido do Congreso en India en 1942. No primeiro caso fálase así mesmo dunha “*durísima represión*” que tacha de “*guerra sucia*” e menciona o uso das torturas.

Os panmovementos eslavo e alemán

A presentación dos panmovementos presenta catro dos problemas principais dos libros de texto: o etnocentrismo, figurando exclusivamente exemplos europeos; unha concepción da historia segundo a que só interesan as grandes potencias, neste caso Alemaña e Rusia; o desinterese pola teoría, pois non se definen; e a ausencia de plantexamento global nos manuais, pois aparecen descontextualizados e con importantes lagoas na súa explicación. Os panmovementos figuran nos libros de Anaya, V.V. e SM 02.

As referencias ós eslavos presentan o problema habitual de sobrevalorar o nivel de coñecementos dos alumnos, pois na investigación na aula os resultados indicaron que ningún alumno coñecía quen eran, carencia xa detectada noutra investigación (Pousa, 2009, 56). O manual V.V. fai unha aproximación á cuestión, pero limitándose a preguntar que nacionalidades do imperio austrohúngaro eran eslavas, o que supón copiar do corpo do texto. A pregunta refírese a un mapa no que non figura tal información e a datos presentados marxinalmente –entre paréntese e nunha enumeración incompleta que remata en puntos suspensivos (116)–.

Os libros de texto non mencionan a importancia do paneslavismo na política da URSS pese a que, segundo Hannah Arendt (1998, 293), este Estado débelle máis a este que “*a cualquier otra ideología o movimiento político*”. En troques, outórgase gran importancia ao panxermanismo, asociado coa política alemana mesmo na época guillermina, atopándose definicións do termo neste contexto histórico (V.V., 114 e Anaya, glosario). O énfase no panxermanismo débese a unha perspectiva teleolóxica marcada polo influxo do acontecido na Segunda Guerra Mundial.

Pese á frecuente presenza do panxermanismo, ningún libro informa ós alumnos do número e localización deses xermanos non alemáns, polo que non poden facer senón lecturas erróneas do fenómeno. Esta información ten especial importancia dado que nas representacións sociais dos alumnos españois non é frecuente atopar este fenómeno porque na historia española son raros.

As unificacións

As unificacións alemana e italiana son contidos tradicionais da Historia do Mundo Contemporáneo, sendo presentadas habitualmente cunha lectura oficialista que fai delas procesos basicamente liberadores. Ao abordalas non se informa de cuestións

infrecuentes pese a seren importantes á hora de entender mecanismos imperialistas, para entender as unificacións e que tampouco se abordan en relación a outros períodos e procesos históricos. Entre elas:

- o sentimento que albergaban os alemáns cara Alemaña e Prusia e o dos italianos cara a nova nación e o Piamonte.
- a condición de colonialistas tardíos de ambos Estados.
- a cuestión das minorías nacionais e, derivada da mesma, a da xermanidade ou italianidade das súas fronteiras.
- a relación entre este fenómeno e a forza imperialista dos seus fascismos.
- a cuestión lingüística, que é outro fenómeno infrecuente na historia escolar tradicional, esquecendo un fenómeno importante nas sociedades humanas e asociado a fenómenos imperialistas en todo tempo e lugar.

Tamén existen nas unificacións elementos imperialistas que os libros de texto nunca presentan como, no caso alemán, o prusianismo de Bismarck, o crecemento lento pero constante deste Estado dende Federico Guillerme I de Brandemburgo, o militarismo prusiano e a asociación deste último coas dúas guerras mundiais. En calquera caso, convén non insistir en exemplos procedentes da historia alemana porque o alumnado tende a xulgala excesivamente dende o prisma do nazismo, elemento que se reforza nos manuais coa tendencia a exemplificar a opresión nacional en Europa maioritariamente por parte da poboación xermana do imperio austrohúngaro ou dos alemáns.

En ambos casos os libros de texto optan por unha visión dual que resulta de difícil comprensión para o alumnado. Segundo a mesma no corpo do texto falan de unificación, pero nos mapas de anexións e conquistas. Ademais, Italia e Alemaña son protagonistas ao falar de movementos irredentistas sen sinalarse que se trata dun fenómeno máis estendido.

O caso serbio

Outro irredentismo presente nos manuais é o serbio, pero se trata dun fenómeno presentado nos libros de texto de forma limitada e inconexa, cun uso particularista da

terminoloxía. É de lamentar este descoido porque o movemento nacionalista serbio pode ser un estudo de caso que permite explicar fenómenos imperialistas diversos, como os problemas dos Balcáns no reparto dos restos do imperio otomán, o desenvolvemento de terceiras vías na Guerra Fría, a creación do movemento non aliñado e o novo marco estratéxico dos anos noventa co auxe do nacionalismo, a caída do comunismo real, o debilitamento de Rusia, a división europea, a repetición das masacres étnicas e as intervencións armadas lideradas polos Estados Unidos.

O irredentismo serbio aparece circunscrito ás primeiras décadas do século XX e ás guerras dos anos noventa⁹², sen relacionar un período co outro nin apenas mencionar o sucedido entre eles e presentando un cambio no tratamento de ambos períodos⁹³. Ademais, os libros non identifican a política exterior serbia nos séculos XIX e XX como imperialista nin falan de irredentismo en Bosnia ou Cosova ou se menciona a xustificación histórico-relixiosa sobre este último territorio en ningún manual.

Un modo particular de referirse ao imperialismo serbio é mencionala súa política de “*hexemonía étnica*” (Anaya, 336), usándose o último concepto como lugar común das guerras producidas na desmembración de Iugoslavia.

5.2.5. Etnocentrismo

O etnocentrismo é un elemento estendido na sociedade e que os libros de texto presentan claramente. Este tipo de crenzas son o caldo de cultivo das prácticas imperialistas a través de formas de discriminación coma o racismo, o excepcionalismo e a tendencia a estereotipar outras culturas.

Triunfalismo

Os manuais asumen implicitamente un excepcionalismo occidental que os alumnos comparten, facendo lecturas erróneas da historia baseadas no mito dunha cadea de progreso que une Ur con Nova York (Wolf, 1987, 17), rodeada de extensións sen historia que se quedaron en diferentes etapas dunha liña evolutiva que conduce cara o presente occidental, paradigma de liberdade e benestar socioeconómico. O exemplo

⁹² Neste exemplo estamos ante un dos límites do concepto de imperialismo, pero o centralismo serbio en Iugoslavia pode considerarse imperialismo dende a mirada do presente, cando as vellas repúblicas deviron en Estados independentes e dende a do pasado, dado que –con distintos grados de soberanía– foi un Estado dende 1882 a 1918.

⁹³ No manual SM 08 a linguaxe utilizada variou pasándose dunha “**Gran Serbia**” (122) ao falar do primeiro período a unha “**vocación centralista**” ao explicalo último (342). O primeiro concepto reaparece no manual de Santillana con maior protagonismo, merecendo ser definido nun lateral (378).

máis claro atópase no libro SM 02, que titula un dossier “*El triunfo de Europa*”, cun texto que encabeza coa frase “Europa, reina del mundo” (106), e inicia o tema que explica o colonialismo europeo contemporáneo mencionando unha “expansión” que “*desbordó las fronteras tradicionales*” e produciu o dominio “*de todos los territorios del globo*” (96).

A asimetría empregada ao tratala historia colonial tamén se aprecia ao limitar cronoloxicamente o tema sobre a era do imperialismo á fase de conquista, que ademais se presenta sen as súas sombras. Relégase a etapa de máis de medio século de explotación a breves retazos no tema que explica este último suceso. Tampouco se menciona nos libros analizados como o papel europeo na historia mundial previa á era do imperialismo non pasara de seren secundario, que a India e China dominaron historicamente a produción mundial de fío e, segundo Broadberry e Gupta (2007, en Allen, 2009, 213), mesmo conduciron á mecanización do téxtil británico, e que só a Revolución Industrial outorgoulle unha primacía que parece estar volvendo ao Extremo Oriente (Frank, 1998).

Occidente é asimilado á idea de liberdade, como pode apreciarse no tema 22 do libro de Rodeira, que presenta a Ilustración, a Declaración de Independencia estadounidense, o *Bill of Rights* de 1689 ou a Declaración de Dereitos do Home e do Cidadán, esquecendo as loitas do resto do planeta contra a dominación europea, escravitude ou exterminio, como o movemento cultural citado tamén pode ser considerado como piar no que asenta a idea da supremacía branca (Todorov, 2008 e Bowden, 2009, 105) ou como os ideais educativos escóndense tralo exterminio e a dominación como no caso de Jules Ferry e Domingo Faustino Sarmiento. Pese á súa importancia, non se destaca a contradición entre os valores europeos decimonónicos e a expansión colonial e a responsabilidade que nese sentido tivo o sistema educativo (Falaize, 2009a).

Ningún libro trata como afectaron ás colonias as guerras en Europa no século XX e son raras as mencións ás humillacións sufridas polos occidentais no proceso de Descolonización e o legado de resentimento do colonialismo. Só se atoparon dous intentos de criticalo fóra da presentación do mapa de Arno Peters que se comentará máis adiante, no manual SM 02 e no de Rodeira.

Non occidental equivale a pobre e oposto ao progreso

O prexuízo cultural tamén aparece na asociación das colonias co Terceiro Mundo tanto ao falar da era do imperialismo como da Descolonización. Deste xeito preséntase o subdesenvolvemento das áreas actualmente pobres como un problema insoluble, aparentemente eterno esquecendo exemplos como Corea do sur, Taiwan e crecentemente Brasil, a India e China.

A proposta máis sólida en termos científicos acerca desta cuestión é a formulada no manual V.V., que sostén que “*a descolonización **puxo de manifesto** a existencia dun fenómeno masivo de desigualdade económica a escala planetaria*” e que “*hai un claro vínculo entre pobreza e colonialismo, xa que a maioría dos países máis pobres do mundo son antigas colonias*” (261. A letra grosa é nosa). En calquera caso, o manual non ofrece ese nexo e incita a facer asociacións simplistas, preguntando pola relación entre “*a subalimentación e o colonialismo*” ante un mapamundi do consumo diario de calorías (262).

Os intentos de modernización por parte das sociedades non occidentais non figuran nos manuais salvo o exitoso caso xaponés. Non están presentes Mohamed Ali, Li Hongzhang, o príncipe Gong ou o rei Mongkut, e o Tanzimat otomán só aparece nun dos *Máis alá de Europa* dos manuais de Anaya (136). A imaxe que se transmite é frecuentemente de sociedades resistentes ao cambio, á modernización, que ceden ante a violencia e nunca refire como séculos de superioridade levaron a un sentimento de altivez difícil de superar⁹⁴. Non se atopou a presentación de China como exemplo de resistencia anticolonial, como figura en ocasións nos manuais alemáns (Von Borries, 2005, 106).

Occidente é esencialmente diferente ao resto

Existe nos manuais de secundaria a diferenciación latente entre as sociedades occidentais e o resto, visible no referido á cuestión colonial, pois:

- Non se equipara a relación entre o fortalecemento da baixa burguesía e o do nacionalismo en Europa co desenvolvemento do mesmo proceso nos seus

⁹⁴ A condición de antigo colonizador require máis atención da que recibe, pois atopámola tamén na diferente aceptación da colonización francesa por parte dos árabes e dos amazigh marroquís (Belbahri, 2005, 370) ou na España franquista. A altivez é patente, por exemplo, no feito de que os indonesios chegaran a atacar a civís e soldados holandeses á chegada dos xaponeses e que o dominio holandés neste arquipélago “*left behind few friends*” (Ricklefs, 2001, 244)

territorios dependientes, pese a que a reiteración do mecanismo reforzaría contidos pouco coñecidos polos alumnos⁹⁵.

- Esquécese o mencionado nos temas acerca da mala situación da clase obreira en Europa ou as similitudes entre a lexislación metropolitana como as Leis de Pobres británicas, e as medidas que obrigaban ós colonizados a realizar traballos forzados gratuítos ou semigratuítos (Fieldhouse, 1981, 72).
- Practícase o uso de termos diferentes para situacións similares, como referirse a territorios europeos como “*conquistados*” e ós alleos como “*colonias*”, de modo idéntico ao denunciado por Marc Ferro (1994, 235) na historiografía sobre a URSS en referencia ós países bálticos e a Asia Central.
- Preséntase frecuentemente nos libros de texto a artificialidade das fronteiras nas áreas baixo dominio colonial, mesmo destacando a cuestión en letra grosa (Santillana, 149 e 311), anticipando as guerras civís nas que se pon énfase á hora de tratala Descolonización⁹⁶. Esquécese así a artificiosidade dos límites nas metrópoles como nos casos das existentes entre Suíza e Francia, Canadá e Estados Unidos e Galicia e Portugal no momento do seu trazado orixinal ou mesmo noutras áreas colonizadas como o Cáucaso (Mouradian, 2005, 468).
- nos manuais non se compara a desaparición das culturas tradicionais europeas con aquelas das colonias. Ambas foron acompañadas dun desprezo cara as mesmas con paralelismos evidentes como a “**preguiza**” dos africanos e a dos labregos europeos inadaptados ao tempo do reloxo (Cooper, 1999, 190-1). Hai manuais que mencionan o cambio social que supuxo nas colonias o dominio por parte de sociedades industrializadas (V.V., 103), pero ningún o relaciona cos procesos de construción nacional e erradicación dos particularismos descritos no

⁹⁵Son frecuentes nos libros de texto as explicacións sobre o nacionalismo en Europa, con textos sobre a relación entre o dereito, a lingua e a idea de nación (SM 02, 51) ou exercicios en torno á evolución deste concepto ao longo do século XX (SM 02, 94). Porén, non se atopa o mecanismo de transmisión do nacionalismo nin os seus mecanismos de adaptación ou a interacción con conceptos similares fóra de Europa. Óbvianse situacións tan expresivas como a descrita por Benedict Anderson acerca da percepción por parte dos colonizados das Indias holandesas das festas en conmemoración da expulsión da súa metrópole dos ocupantes franceses tralas guerras napoleónicas (Anderson, 1993).

⁹⁶No caso citado menciónase como “*provocou innumerables conflitos políticos, sociais e étnicos, que persisten no día de hoxe*”. A referencia ao presente é de alto valor formativo pero, como sucede en tódolos casos, o manual non propón pontes entre pasado e presente que permitirían amosalo valor do ensino da historia.

caso francés por Weber (1993) e que se atopan tanto en unificacións como a italiana como na Descolonización (Rothermund, 244).

5.2.6. Imperialismo e historia non europea

A perspetiva etnocéntrica que acaba de verse tradúcese no desprezo pola historia non europea. Este prexuízo ten unha relación directa cos fenómenos imperialistas pois, en primeiro lugar, supón centrarse na historia das potencias. En segundo lugar, furta a historia precolonial, polo que resulta imposible comprender correctamente a dimensión histórica dos fenómenos imperialistas. En terceiro lugar, induce ós alumnos a establecer xerarquizacións das sociedades baseándose exclusivamente no seu nivel de riqueza e poder. En quinto lugar, este tipo de omisións e falsidades transmiten estereotipos que minusvaloran a condición de imperialista e o poder de moitas sociedades non occidentais. Esta perspectiva, por tanto, é imperialista, pois supón unha distinción entre sociedades con historia, cultas e poderosas, e sociedades inferiores.

Ausencia da historia precolonial

Os libros de texto ofrecen unha visión falseada da historia que pretende ser do “**mundo contemporáneo**” pero que é unha mostra das pervivencias de mentalidades da época en que os occidentais dominaban o mundo, mantendo a convención eurocéntrica de furtala historia precolonial (Ferro, 1994, 10) propia da tradición do ensino en tódolos niveis. Nese sentido, pese a que hai case vinte anos no campo da historiografía afirmábase que “*hasta no hace demasiado tiempo*” a historia africana e asiática estaba confinada como historia colonial (Martínez Carreras, 1992), esta afirmación non é válida nos libros de texto do ensino secundario. Neles, mesmo trala Descolonización, estes continentes son presentados como parte do Terceiro Mundo e, por tanto, como neocolonias. A ausencia de mencións á historia precolonial africana débese en parte ao predominio de fontes orais (Flint, 1994, 458), sobre as que a historia, dende a súa fundación mantén unha actitude depreciativa.

O etnocentrismo leva tamén a prescindir da influencia do mundo extraeuropeo na cultura das metrópoles, excluindo fenómenos como o *Renacemento oriental* que tivo lugar en Europa entre finais do XVIII e mediados do XIX (Said, 1996, 304). Ademais, cando se dedica algún espazo á historia non europea, esta preséntase dende unha perspectiva diferente, como no subapartado “*África ata o século XIX*” do libro SM 08

(117), onde dez liñas de dezanove ocúpanse de actividades europeas, sendo o resto unha enumeración das entidades políticas e etnias que figuran no mapa presente xunto ao texto.

O punto de vista europeo con predominio das compoñentes xeográfica e política pode verse tamén na articulación dos parágrafos a través do uso da letra negra, como sucede no apartado 3.3. do libro V.V. que aborda a conquista de Asia: colonización británica, India, emperatriz da India, expansión francesa, Indochina, Unión Indochina, imperio ruso, guerra ruso-xaponesa, China, guerra do opio, reaccións nacionalistas, Oceanía, holandeses e Indonesia.

A área máis esquecida é Oceanía –igual que en xeral os Dominios británicos–, da que non existe unha historia precolonial nin poscolonial e as mencións ao continente limítanse a mencionalas dúas colonias de poboamento (V.V., 99), olvidando o interese na área pola súa condición de ponte entre Asia e América especialmente importante na Segunda Guerra Mundial, o papel histórico desempeñado por España na zona, a presenza de territorios con voto nas eleccións europeas e outros tan presentes no imaxinario colectivo, e polo tanto atractivos para os alumnos, como a Polinesia francesa e Hawai⁹⁷.

Tampouco figura nos libros de texto a historia daqueles lugares que non foron colonizados como Siam, Persia ou Etiopía e polo tanto das causas e consecuencias deste logro⁹⁸. Quedan por saber cuestións importantes, como se lles foi mellor ás nacións non colonizadas formalmente que ás outras e as causas dese non intervencionismo. O caso de Siam supón un bo estudo de caso pola popularidade da película *Ana y el Rey* (1999) para a que deseñamos unha serie de actividades.

Os libros de texto defenden así indirectamente que o territorio fóra de Europa eran unha *terra nullius* onde non ocorreron sucesos dignos de mención, non houbo grandes e poderosas entidades políticas previas á chegada dos europeos como os

⁹⁷ Con respecto ós restos do colonialismo europeo o uso de expresións como “*confettis de imperio*” (Aldrich, 2007, 20. O entrecomillado é seu) ou “*miettes de empire*” (Chalcou, 2000, 184, en referencia a como algúns manuais franceses se refiren ós departamentos de ultramar) explica o desinterese polos mesmos.

⁹⁸ Só se atopou unha mención a Siam que ocupa dúas liñas (VV, 99), outra de igual extensión a Etiopía e Liberia -ambas en letra negra (SM 08, 117)- e outra a Afganistán e “*Irán*” nun dos *Máis alá de Europa* (Anaya, 133) cunha extensión similar ao exemplo anterior e sen explicación. O caso etíope foi destacado por Michael W. Doyle (1986, 218-22), que equipara a este país con Xapón como un dos exemplos máis sorprendentes e expresivos de resistencia ao dominio imperial europeo e sinala que a victoria deste Estado en Adua foi debido a que estaba unido e centralizado o que, de ser ensinado, axudaría a combatelo mito da África tribal.

imperios Mandinga, Ashanti ou Zúlú en África, ou onde oficiais europeos traballaban como mercenarios como nos de Ranjit Singh, Mysore ou os Maratha na India, todo o que resposta a paradigmas decimonónicos como os defendidos por Hegel ou Macaulay⁹⁹.

África e as castas indias

O habitual ao referirse a África é abusar do cliché do tribalismo, como fai o manual de Anaya (133) ao dicir que “*no interior do continente existían numerosas etnias enfrontadas en continuas loitas tribais*”, ou tamén do estereotipo das “*enormes riquezas*” (do mesmo manual e páxina). Ambos casos transmiten a falsa sensación de que a historia de Europa foi pacífica e as súas riquezas escasas. A terxiversación da situación africana atópase tamén no manual SM 02 (104), que fala da complexidade da conquista de territorios en Asia “*debido a la existencia de estructuras políticas previas (...), acostumbradas a autogobernarse*”, como se isto non acontecesse en África. Os datos acerca de África son escasos, habendo escasas excepcións¹⁰⁰

Outro cliché atopado foi o das castas indias, vencellado á idea da inmutabilidade das sociedades non occidentais, que conduce a falar dun sistema que era fluído ata a chegada dos británicos (Bayly, 1993, 156), pero que o manual de Anaya retrotrae ata o 1.500 a.c. nun recadro especial (362). Na mesma dirección apunta unha referencia a “civilizacións asiáticas de tradición milenaria” con mención explícita á India (V.V., 103) e outra á “*ancestral cultura hindú*” (Anaya, 362).

5.2.7. A cuestión nacional en Europa occidental

A cuestión nacional é importante para tratar os fenómenos imperialistas polo papel paradoxal que o nacionalismo ten ante os mesmos, pois é causa e consecuencia, principio e fin do mesmo. Aínda que, tal e como se aborda no currículo tradicional de historia contemporánea se trata fundamentalmente dunha cuestión interna dos Estados, casos como o irlandés, o polaco ou o bosníaco (Aldrich, 2007, 17) son exemplos de

⁹⁹ Hegel foi un manifesto defensor da superioridade europea na historia mundial, especialmente dos pobos xermánicos, e Macaulay é o responsable da famosa afirmación segundo a cal toda a literatura árabe e da India tiña menos valor que unha estantería da europea.

¹⁰⁰ Por exemplo, a indicación no manual VV da poboación da África precolonial (96), pero mesmo este dato illado segue unha perspectiva eurocéntrica pois utiliza unha cronoloxía acientífica ao referirse a “*antes do século XIX*”. O manual SM 08 presenta un mapa deste continente antes da Era do Imperialismo no que figuran tres imperios e cinco reinos e no que as rexións correspondentes ás diferentes etnias abarcan extensións que engloban xeralmente varios Estados actuais.

colonización e dominación imperialista. Tamén se atopan procesos de dominación e opresión frecuentes nas colonizacións ultramarinas coma repartos e procesos nacionalizadores.

Aínda que no pasado estas cuestións pertencesen ao dominio da política interior, a existencia actual de Estados como o polaco e o irlandés e a súa existencia previa á dominación externa abren a perspectiva de observalos dende un punto de vista internacional, amosando a mobilidade dos límites das cuestións que aquí nos ocupan. Ademais, a forte presenza de contidos europeos nos libros de texto fai que sexa importante abordalo imperialismo nesta rexión e resulta importante amosar que a dominación sobre sociedades veciñas non é tan diferente á exercida sobre as doutros continentes.

O dereito de autodeterminación

Ao ocuparse do nacionalismo europeo, os manuais, igual que ao tratar o colonialismo, non xulgan o grao de lexitimidade dos cambios na soberanía, preocupándose rara vez do dereito de autodeterminación, aspecto importante a aclarar pola súas repercusións históricas no caso de poboacións concretas como as de Alsacia, Lorena ou a poboación xermanofalante do leste europeo. Tamén para os exemplos coloniais e para os europeos é máis frecuente a lectura positiva do nacionalismo, o amor á patria; que a negativa, a xenofobia, de tal xeito, por exemplo, que cando se trata a unificación italiana non figura o sentimento antiaustríaco.

Con respecto ao dereito de autodeterminación o máis frecuente, como sucede no manual de Rodeira, é que só se mencione ao falar da Unión Soviética, os catorce puntos de Wilson ou a carta da ONU e, de xeito menos común, ao mencionala carta do Atlántico e a Descolonización. O habitual é non definilo¹⁰¹.

Napoleón e o Congreso de Viena

Con respecto ás conquistas e políticas da Francia napoleónica que desataron tanto interese na investigación da aula, os libros rexeitan o debate e o claroscuro. O de

¹⁰¹ O manual de Rodeira non se ocupa del ata o tema 18, non o define nin presenta a existencia de problemas sobre o particular en Europa, e nun punto denominado “*Os dereitos de autodeterminación dos pobos*” (o 6 do tema 22, páxina 363) só o menciona para denunciar o seu incumprimento na Conferencia de Berlín –cosa que non fai no tema correspondente á expansión europea- e a súa defensa na de Bandung. VV menciónao en referencia ao Congreso de Viena (51). A renuencia a usar este termo en relación á Europa occidental é patente en mencións a un “*dereito á independencia*” (Santillana, 170) falando dos Catorce Puntos.

Anaya (27) desaproveita a cuestión da forte presenza de non franceses na *Grande Armée* pero opta por presentar a Napoleón como un europeísta *avant la lettre*, seguindo a unha recente tendencia historiográfica que se opón á “*fuerte evidencia de la prioridad que daba a ‘Francia primero’ (la France avant tout)*” (Ellis, 2000, 14-5)¹⁰². Como se verá no apartado correspondente, o mito do Napoleón liberador pervive entre os alumnos. Á hora de abordalo réxime napoleónico como un sistema imperialista, os libros non mencionan unha serie de sucesos importantes.

O Congreso de Viena preséntase de forma igualmente benevolente, baixo a óptica dun proceso restaurador, esquecendo o que ten de reparto de vencedores, aspecto máis visible nos mapas¹⁰³. Os libros tamén deixan de lado a análise das ganancias territoriais do Reino Unido nese período. Ao tratarse de enclaves estratexicamente situados nas rutas a Asia son un bo exemplo para ensinar este tipo de posesións coloniais, o interese por Asia, e o camiño deste Estado por converterse nunha potencia mundial a través do dominio dos mares.

Irlanda

O problema irlandés figura habitualmente nos libros de texto, pero presentado de tal modo que, ademais de transmitir información falaz, resulta escasamente útil para entender fenómenos sociais xenéricos como a dominación a longo prazo entre países europeos ou máis concretos como a identidade irlandesa. Ademais desta aproximación de escasa coherencia, as diferenzas entre os libros son de tal calibre que o alumnado non recibe un ensino homoxéneo non habendo un acordo acerca do interese da historia recente de Irlanda.

A cuestión ocupa en torno a un par de liñas ou parágrafos nos subapartados que se ocupan da política interna do Reino Unido no período de entreguerras, sen referirse

¹⁰² O manual sostén que “*a etapa napoleónica pode ser considerada como un esforzo por extender os ideais de liberdade e progreso a todos os países de Europa. A este proxecto opúñanse os intereses nacionais, os defensores do Antigo Réxime e a heteroxeneidade das identidades culturais dos pobos de Europa*” (28). Esta afirmación refórzase cunha cita do militar e unha pregunta ao final da unidade (nº3, 39) e se confirma con rotundidade: “*Así é hoxe*” (29). Os autores do libro esquecen as referencias feitas no mesmo a conquistas, estados satélite ou á imposición da lexislación –ademais da reinstauración da escravitude ou o abandono do exército de Exipto, non presentes- en aras da creación dun pasado que presente a UE actual como a culminación do soño dun *gran home*.

¹⁰³ Por exemplo, naquel que representa este período do manual de Anaya fálanse de “*anexións*” (72), pero no discurso principal o acontecido con Polonia ou Finlandia límtase a escuetas mencións. Mesmo na redacción atópase esa minusvaloración das conquistas, cunha mención a como en Viena “*as principais monarquías europeas sentaron as bases territoriais e políticas da restauración europea, sen esquecer as ambicións expansionistas das grandes potencias*” (71. A letra negra é nosa).

ós antecedentes. No mellor dos casos falan dunha “ocupación” (Rodeira, 96) que se remonta só ao século XVII. Non se refiren ás consecuencias da Partición a medio e longo prazo, limitando os contidos a mencionar o Sinn Fein, a revolta de Pascua, os cambios da denominación do novo Estado e a división da illa. Ningún manual menciona problemas como o corso, estoniano ou o vasco.

As nacionalidades europeas trala Primeira Guerra Mundial

É de lamentar o tratamento que se dedica nos libros de texto de secundaria á caída dos grandes imperios multiétnicos europeos trala Primeira Guerra Mundial e o paso á creación de Estados-nación, que permite reflexionar sobre a dominación nacional e o carácter plurinacional da maioría dos países. Abordar, por exemplo, como a emancipación do dominio otomán levou á maioría de Oriente Medio a caer no colonialismo europeo e a do austrohúngaro non frenou a presión xermana no leste de Europa, como nos novos Estados pervivía a opresión nacional por seren imposible a delimitación de fronteiras étnicas coherentes ou como no medio e longo prazo procedeuse ao exterminio, á guerra interétnica e ás deportacións. Ademais, no caso dos imperios, recórrese ao concepto pouco preciso de imperios “*tradicionais*” (SM 08, 128).

Acerca dos problemas nacionais na Europa de entreguerras atopáronse mencións breves e illadas¹⁰⁴. Son frecuentes as mencións ao carácter opresor e mesmo expansivo dos Estados nados trala caída de tres imperios en 1918, pero sempre sen exemplos e sen aparecer en relación con fenómenos parellos como ao acontecido ao caela Unión Soviética, aínda que poden atoparse descrições dos sucesos que reflicten a semellanza, como por exemplo no libro de Santillana no que, ao tratar este último acontecemento, pode lerse que “*cando se produciu o debilitamento do poder central*”, *produciuse o afloramento de “vellos conflitos interétnicos”*, naceron novos Estados cuxa “*consolidación (...) implicou, case sempre, un nacionalismo expansivo que se opoñía ao das repúblicas limítrofes*” (380).

Os imperialismos culturais, é dicir, os procesos coercitivos que buscan a través dunha labor de enxeñería social borrarlos trazos culturais dunha sociedade e introducilos da dominante son outro dos fenómenos que raramente se tratan, e nunca en conxunto.

¹⁰⁴ Por exemplo, algo máis de dúas liñas no caso do manual SM 08 (180) nun punto dun subapartado—“*outros movementos políticos*”— dentro dun tema sobre sociedade e cultura, e unha mención a un problema coas minorías nos Estados nados en 1918-19 no VV (125). Non se mencionan casos concretos en ningún dos dous exemplos.

5.2.8. Vocabulario

A análise das expresións e da sintaxe empregadas nos libros de texto é unha das mellores formas de desvelar a perspectiva adoptada polos autores. En xeral, estes seguen a tendencia propia da historia (Steele, 1976, 11) ao individual e a evitar as xeneralizacións, usando conceptos asociados frecuentemente cun tempo e lugar. Isto supón un obstáculo cara o uso dun vocabulario común nas ciencias sociais que facilite a relación con outras ramas do saber.

Intervención

Unha das numerosas mostras de utilización dun vocabulario específico para cada período histórico é a do substantivo “intervención”, que figura habitualmente en referencia á Guerra Fría ou as actuacións que desenvolveron os estadounidenses no exterior. O concepto non é definido por ningún manual, claro que existe unha gran diversidade de definicións no mundo académico, sendo “*como señalan diferentes autores, (...) uno de los conceptos de derecho internacional más oscuros, confusos y controvertidos*” (Pérez de Armiño, en Ruiz-Giménez, 2005, 12). En xeral, as sancións económicas, embargos, boicots, a propaganda, o apoio a guerrillas e a golpes de Estado non son especificados ou figuran en casos puntuais que non serven frecuentemente para entender o seu funcionamento.

Expansionismo

Nos manuais de ensino secundario o concepto de expansionismo e os seus parentes son empregados especialmente nas definicións do imperialismo dos membros do Eixe, empregándose o substantivo especialmente en referencia a Alemaña, mesmo para o período anterior ós anos trinta. Tamén hai referencias a outros tempos e xeografías como falar das “*pretensións expansionistas*” de Marrocos cara o sur (SM 02, 248) ou do carácter “*expansionista*” (Anaya, 364) do réxime de Sukarno. De forma menos sinalada tamén se atopou vencellado á dominación dos EEUU.

Agresividade

Os Estados membros do Eixe tamén son asociados coa agresividade, retraéndose no tempo esta etiqueta a antes do período de entreguerras, transmitindo a impresión de estar ante Estados ou sociedades inherentemente perigosos, herdanza da propaganda da

Segunda Guerra Mundial coa que aínda se bombardea ós alumnos a través do cine. Deste xeito, e pese ás pluriseculares conquistas británicas ou francesas, atópase un “*belicismo alemán*” (V.V., 115) e unha “*crecente agresividade alemá*” (SM 08, 123) con Guillerme II.

Contención

A doutrina estadounidense da contención e a súa derivada, a teoría do dominó, son outros conceptos asociados a un período, neste caso á Guerra Fría, focalización que non procede nin se limita ós libros de ensino secundario, senón que figura amplamente nas obras de investigación histórica, teoría política e nas declaracións dos principais líderes do período.

Non obstante, a contención non é exclusiva da segunda metade do século XX, senón que é aplicable por exemplo á conquista británica do Punjab e ós seus intentos de facerse con Afganistán, polo que podería utilizarse como eixe vertebrador que unificase moitas das políticas agresivas levadas a cabo por potencias. Ademais, ofrece interesantes posibilidades de xerar debates acerca das políticas a tomar en caso de que un Estado se enfrente cun conflito no escenario internacional: contemporizar, optar pola contención ou por políticas máis agresivas. Os exemplos da Alemaña nazi a inicios dos anos trinta, a guerra de Vietnam, ou o apoio a ditaduras ou grupos insurxentes conservadores ou revolucionarios son casos interesantes. O traballo con mapas que amosen as intervencións das dúas superpotencias similares ós presentados no manual de Santillana (289) poden servir de apoio gráfico para explicar esta cuestión¹⁰⁵. Pese a esta importancia e posibilidades, a contención recibe pouca atención nos libros analizados¹⁰⁶.

Estados dependentes

Sobre os conceptos asociados ao imperialismo a maior riqueza semántica atópase no referido ós Estados dependentes. Esta variedade terminolóxica concéntranse en determinados marcos, como as democracias populares e os vellos territorios da

¹⁰⁵ Tamén pode traballarse acerca da actualidade do proceso amosando por exemplo un mapa da contención estadounidense de China. <http://temi.repubblica.it/limes-heartland/how-america-wants-to-check-chinas-expansion/897> Consultado o 27 de agosto de 2011.

¹⁰⁶ Só é definida con claridade no manual de Rodeira, onde é presentada en letra negra en dúas ocasións e tamén nun cadro nunha marxe de páxina (255). O concepto orixinario francés de “cordón sanitario” aparece no manual de Santillana falando da fin da Primeira Guerra Mundial (171) e asociado á teoría do dominó –que figura en letra negra e brevemente definido na mesma páxina ao tratala guerra de Corea e na seguinte sen resaltar ao falar da de Vietnam- no SM 08 (240).

URSS, aplicándose ás primeiras comunmente o concepto de “*Estado satélite*” (V.V., 281), termo bastante estendido en xeral, en ocasións limitado a usos particulares, como sucede en relación ao imperialismo nazi, acerca do cal só aparece en mapas (SM 02, 175). Esta limitación novamente amosa a tendencia dos libros de texto a concentrar os trazos negativos en réximes *malditos* como os fascistas e comunistas. En comparación, o tratamento é máis benevolente cos EEUU, pois o seu control foi menos directo. Os libros esquecen os casos do Irán do Sha, Vietnam do sur ou a Cambodia de Lon Nol, sinalando só a Latinoamérica.

A riqueza lingüística ao presentar este tipo de réximes se queda niso, pois ningún manual compara réximes clientes de diferentes períodos ou pide que se comparen, polo que os contidos se multiplican dando a impresión de que a historia é unha sucesión de fenómenos novidosos. Tampouco se interpreta nunca porqué e como se dan este tipo de situacións: non se describe ningún trazo da suxección, como as áreas veciñas ás grandes potencias tenden a caer neste tipo de dominio ou se menciona como un país pode caer baixo control de dúas potencias (Irán ou Tailandia a finais do século XIX e principios do XX)

Xeopolítica

O concepto de xeopolítica é importante á hora de tratalas relacións de dominación, porque supón a análise das mesmas a través da compoñente espacial. Porén, nos libros de texto non se trata, aparecendo só en relación co “*espazo vital*” ou co expansionismo estadounidense previo á Primeira Guerra Mundial.

Para corrixir esta carencia nas relacións entre poder e espazo cabería repetir con exemplos ao longo dos manuais a importancia do control dos estreitos, desembocaduras, pasos montañosos, accesos ao mar, áreas con acceso a recursos de importancia ou veciñas de zonas sensibles, así como o uso destas xustificacións para limitar a soberanía de Estados máis febles.

O dereito de intervención

No centro das polémicas en torno ás actuacións imperialistas están os debates en torno ao dereito a intervir militarmente, nos que se entrecruzan o humanitarismo, as axendas ocultas e intereses particulares de todo tipo. Ademais trátase, segundo Smith (1981) e Doyle (1986, 251) do motor básico da era do imperialismo a través de “*anexións preventivas*” nun contexto internacional competitivo.

O dereito de intervención figura escasamente, con mencións esporádicas que se limitan a empregalo termo sen presentar a súa problemática. Os dilemas en torno a estas cuestións non son tratados nos libros de texto pese ás posibilidades que ofrecen para tratar polémicas importantes e de actualidade e formar cidadáns críticos conscientes da responsabilidade das actuacións nas que participa España e daquelas situacións de inxustiza que tolera: efectos perniciosos das intervencións humanitarias, risco de causar máis dano que beneficio intervindo, de permitir un xenocidio, de permitir a expansión de doutrinas hostís ao propio réxime, etc. Esta é unha cuestión importante pola tendencia do alumnado estudado a optar acriticamente polo non intervencionismo e defender a soberanía de todo tipo de réximes.

A historia contemporánea ofrece numerosos exemplos para avaliar actuacións militares, de entre as cales destacan polo seu potencial motivador a ausencia de resposta ós xenocidios ruandés e cambodiano ou ás políticas alemás no período 1936-39, e o porqué da intervención estadounidense en Vietnam. Dado que na axenda internacional é frecuente a existencia de polémicas sobre dar ou non dar paso a accións armadas ou sancións (por exemplo en Somalia, Libia, Afganistán, Siria ou Corea do norte) dependendo do grupo, do profesor e da marcha do curso é interesante comparar con sucesos pasados.

Os libros de texto dificultan tamén a análise das alternativas porque, ademais de renunciar a formular alternativas ás decisións tomadas, desaproveitan a posibilidade que ofrecen os exemplos históricos de xulgar as súas consecuencias confundindo obxectividade con negación da crítica e da análise. Ademais, apenas presentan o elemento subxectivo presente na percepción dunha ameaza, sendo máis comúns ao tratar as actuacións estadounidenses nos seus veciños meridionais¹⁰⁷.

5.2.9. Exercicios

¹⁰⁷ Atópanse, por exemplo, referencias a cómo o modelo proposto pola revolución cubana “*foi considerado polos Estados Unidos como unha ameaza intolerable*” ou que “*interpretaron a política de Allende como unha agresión aos seus intereses*” (SM 08, 322. As letras negras son nosas). O manual SM 02 plantexa nunha pregunta se Cuba continúa a ser unha “*amenaza*” para os Estados Unidos (197), sen analizar un fenómeno condeado dezaioito veces pola ONU e respaldado exclusivamente por tres países. Tampouco se aporta material para dar unha resposta xustificada á pregunta. O libro presenta as teses estadounidenses segundo as cales “*la supervivencia de Cuba como base comunista era una amenaza para EEUU por su proximidad y porque minaba el monopolio de poder que hasta entonces había tenido EEUU en Latinoamérica*” (196).

Analizaranse agora as actividades propostas nos libros de texto, que son unha parte importante dos mesmos porque conducen ós seus usuarios a facer lecturas determinadas.

Un modelo tradicional

Nos casos estudados as preguntas coinciden co paradigma eurocéntrico, elitista, positivista e que abusa do político-militar. Neles atópanse problemas denunciados como tradicionais hai máis dunha década, como que as actividades frecuentemente necesitarían indicar máis pasos intermedios para a súa correcta realización, empregan un vocabulario demasiado difícil ou equívoco, recorren a formulacións demasiado abertas ou limítanse a pedir unha opinión sen máis (López Facal, 1997), sendo concibidas como complemento ou reforzo do discurso do profesor (Cuesta, 1998, 112).

As actividades máis características son aquelas que piden atopar e reproducir información, na maioría dos casos presente no corpo do texto inmediato á páxina onde figuran¹⁰⁸, actuando como ensaios do exame tradicional. Á hora de animar á realización de reflexións sobre puntos polémicos en relación con fenómenos imperialistas destaca o manual SM 02.

Outro problema do que xa se atoparon mostras é o de sobrevaloralos coñecementos previos do alumnado (Trepát, 1995), facendo bo o que dicía César Coll respecto a outras etapas educativas cando sostíña que a avaliación inicial na práctica limitábase a “*dar por supuesto que el alumno que inicia, pongamos por caso, el Ciclo Medio de EGB posee los conocimientos previos pertinentes que figuran en los programas de Parvulario y de Ciclo Inicial*” (1991, 125).

Material para a ampliación de coñecementos

No tocante ao material de ampliación recomendado polos libros de texto este preséntase fóra do discurso principal, asumindo un carácter opcional. Non obstante, o maior problema que presenta é que ningún manual fai unha proposta didáctica con eles, limitándose a resumir nun par de liñas as características das propostas sendo difícil saber, por exemplo, qué pode facer un docente coa recomendación dunha lectura da

¹⁰⁸Faltan actividades que soliciten ós alumnos a revisión de varios temas ou apartados dun tema, como podería ser, no caso do estudo imperialismo, por exemplo, partir dunha lista de motivos para o desencadenamento de conflitos internacionais (Flint, 2006, 135) e pedirles que busquen exemplos de cada un deles no libro, o que permitiría repasar no caso de facela actividade ao final do curso.

novela *Guerra e Paz* ou unha audición de *Aida* (Anaya, 38 e 164) si o único que se ofrece é unha presentación de ambas de algo máis de cinco liñas.

A selección é ademais habitualmente clásica no tipo de materiais, pois as ofertas basicamente son novelas, pezas musicais, obras pictóricas e películas, non revistas históricas, videoxogos, material interactivo, podcast, programas de radio, guías turísticas ou cómics. Ademais, na selección destes materiais óptase por opcións manidas, sendo suxestións comúns no referido á era do imperialismo *Kim* e *El Corazón de las tinieblas* como novelas –que presentaron problemas na investigación da aula– e *Memorias de África* como película. Hai seleccións máis orixinais como a película de Satyajit Ray *O mundo de Bimala* (Santillana, 411 e Anaya, 164), pero cabe preguntarse polo modo de adquirila.

Algúns manuais propoñen páxinas web, pero nelas desaprovéitanse as posibilidades de Internet, sendo pouco habituais os enlaces, vídeos, xogos en Rede, mapas interactivos, galerías de imaxes e, sobre todo, o acceso á gran cantidade e variedade de materiais –mesmo noutros idiomas, grazas ao uso de tradutores *online*–, especialmente aqueles infrecuentes nos libros de texto. Tampouco se recorre ás posibilidades de interactuar entre alumnos, centros, profesores, institucións ou de crear materiais individual ou colectivamente. Nas recomendacións destacan polo seu número as de Santillana (411).

5.2.10. A ciencia e a técnica

A ciencia e a técnica son presentadas nos libros de texto habitualmente illadas da realidade social, en forma dun par de apartados que enumeran apertadas e breves listas de inventores, científicos, teorías e inventos asociados ás súas correspondentes datas, seguindo a unha historiografía que tende a dedicar pouco espazo ao factor tecnolóxico (Headrick, 1981) e esquecendo a relación entre esta cuestión e o imperialismo¹⁰⁹. Para os libros de texto, igual que para os alumnos, tecnoloxía equivale a progreso material.

O darwinismo social

No campo da teoría tan só ten un certo papel o darwinismo social, pero este non se explica en varios libros, ademais de haber grandes variacións entre eles á hora de

¹⁰⁹ A asociación entre mellores tecnoloxías e expansión é un fenómeno universal. Eric R. Wolf (1987, 73-4) destaca, por exemplo, cómo a expansión dos han, coñecedores do cultivo intensivo do arroz, desplazou a pobos como os miao ou os yao que practicaban a agricultura de rozas.

situalo nun contexto, preferíndose o pensamento científico, o colonialismo contemporáneo ou o nazismo, pero nunca nos tres. Ningún establece os lazos entre os dous últimos.

Nos libros non hai referencias a Gobineau nin a outros teóricos racistas, non se menciona a percepción común na era do imperialismo da inevitabilidade da desaparición das sociedades máis atrasadas tecnicamente, senón a versión máis suave do darwinismo social que postula que “*as sociedades máis desenvolvidas teñen a obriga de impoñerse ás menos desenvolvidas para a mellora xeral do xénero humano*” (Santillana, 142). Tampouco se menciona como se aplicou a sociedades, etnias, culturas e mesmo a enfermos mentais en distintos lugares e épocas. Unha vez máis, atópase unha importante cuestión moral da que se prescinde, reforzando neste caso o mito da bondade intrínseca dos avances e do pensamento científico.

A Revolución Industrial

A desconexión da Revolución Industrial co fenómeno imperialista tamén é común nos libros de texto pese a ser, xunto co nacionalismo, un dos detonantes da segunda gran expansión colonial europea (Doyle, 1986, 188 e Cain e Hopkins, 1993)¹¹⁰ e a que se trata dun vínculo fácil de percibir por parte do alumnado, como se verá á hora de analízalas entrevistas.

Ningún dos libros de texto analizados reflexiona sobre a colonización económica que as rexións europeas industrializadas fixeron sobre as menos, o que pode estar causado polo forte apego ao Estado como marco de análise, do mesmo xeito que non tratan tampouco os “*imperialismos municipais*” (Mackenzie, 1986). Igualmente, pese a que todos destacan a importancia do petróleo na Segunda Revolución Industrial, ningún manual explica como a súa explotación estará detrás de máis de medio século de actividades imperialistas en moitos currunchos do globo.

A revolución armamentística

Pese a que, como sinala William H McNeill (1993, 103), os grandes cambios en armamento e organización militar afectan á política e á sociedade axudando a conseguir

¹¹⁰A tese de Cain e Hopkins é duramente criticada por Cannadine (1998, 151), que sostén que é defendida por poucos “*reputable scholars*” e tácaa de “*rude and simplistic*”. A relación entre a Revolución Industrial e o colonialismo vai nas dúas direccións pois o imperio tamén foi desencadeante da industrialización, sinalando Robert C. Allen (2009, 127) para o caso británico que a metade do crecemento urbano entre 1300 e 1800 se debeu ao mesmo.

máis facilmente os seus obxectivos, ningún manual narra a evolución armamentística¹¹¹ dende as embarcacións armadas, a cápsula de fulminante, o estriado da alma, os fusiles Enfield, Dreyse, Martini-Henry, Mauser e Gras, a nitroglicerina, o cartucho de latón, a metralhadora Maxim ou as balas dum-dum, que levaron dun control limitado a zonas costeiras e de custosas e prolongadas guerras como a conquista de Arxelia á morte de 9.000 inimigos sen apenas baixas británicas nas cinco horas que durou a batalla de Omdurman e fan palidecer a idea da raza superior ao convertelas guerras en “*deporte*” (Lindqvist, 2004, 76-80, 90; Ferguson, 2001, 51-2; Wilmer, 1993, 78 e Fernández-Armesto, 2002, 357)¹¹². As mencións ao desenvolvemento do armamento son escasas nos libro de texto, figuran illadas en lugares secundarios e con lecturas etnocéntricas.

A industria armamentística

Os manuais tampouco se ocupan da importante cuestión dos complexos militar-industriais, da poderosa imbricación da industria armamentística co desenvolvemento de conflitos e da súa influencia sobre os gobernos das potencias (Ruiz, 1978), pese a falarse de “*xigantes empresariais*” (V.V., 90). Non se fai referencia a nomes tan importantes como os Krupp, Basil Zaharoff ou Alfred Nobel. A denuncia da situación nos Estados Unidos no discurso de despedida de Eisenhower non figura en ningún manual.

Imperialismo, medio ambiente e varias ciencias

Incluirase aquí polo seu vencello coas ciencias físicas a cuestión medioambiental que, pese á súa enorme importancia na actual conxuntura da Humanidade, segue

¹¹¹ Na bibliografía que aborda a Era do Imperialismo, aínda que aparece como un factor secundario con respecto ós económicos, a importancia do factor armamentístico foi destacada frecuentemente (Christian, 2007, 520). Eric Hobsbawm escribiu que “*los cincuenta años transcurridos entre 1880 y 1930 serían (...) la época de oro, o más bien la época de hierro de la diplomacia de los cañones*” (1998, 24) e Michael Akehurst (1972, 30) que civilización a fins do XIX equivalía a ter acorazados e ametralladoras.

¹¹² Tamén poden atoparse obras historiográficas dirixidas a un público fóra dos círculos académicos que xustifican e mesmo en gran medida consideran beneficioso a actuación europea sobre os indíxenas durante o colonialismo. Concretamente, Chambers (2000, 138) considera comparativamente boa a colonización británica de Australia porque, segundo o seu cálculo, as guerras intertribais en Australia podían causar en torno a 20.000 mortes cada século. Ademais, as mortes producidas na conquista europea eran “*minuscule*” fronte ás dos mongois, a colonización rusa de Siberia e Alaska e a española e estadounidense de América –sen contar as mortes por enfermidade-. Finalmente sostén que “*the aboriginal lifestyle was an open temptation to occupation, from the rest of the world, especially once the industrial revolution had begun*”. Nótese que a segunda parte da afirmación explicita a tan poucas veces resaltada relación causal entre a industrialización e o colonialismo contemporáneo. As letras negras son nosas.

marxinada nos libros de texto. Este problema está en directa relación cos procesos de colonización, que foron parellos á deforestación e o exterminio a gran escala de fauna salvaxe, acompañados da expansión da agricultura, a gandería comercial e a industrialización. Do mesmo xeito non hai mencións ao importante proceso da ocupación de terras en climas alleos á zona temperada, supostamente inhabitables pola raza branca¹¹³, e de como as estepas, pampas e prados foron convertidas en superficies destinadas á cría de gando. Só se atopou unha mención a este tipo de paisaxe (SM 08, 116), pero sen análise.

A responsabilidade do coñecemento científico na expansión colonial tampouco figura máis alá das breves mencións á súa función xustificadora a través do racismo científico ou o darwinismo social, excluindo a responsabilidade de ciencias sociais como a antropoloxía (Wolf, 1987, 33) ou a historia da arte, moi patente á hora de facerse coa “*soul and identity*” dos colonizados (Bell, Butlin e Hefferman, 1995, 3-4).

Estas ausencias son unha mostra da estreiteza da perspectiva histórica empregada, que evita a multidisciplinaria, non facendo referencia a outros seres vivos pese á súa directa relación coa vida humana coa que forma un contínuum (Aróstegui, 1995, 155). Estes quedan relegados ao campo da bioloxía, disciplina expulsada da historia escolar pola tendencia dos historiadores a sospeitar da teoría e non interesarse por outras disciplinas (Mazlish, 1998, 51).

5.2.11. A pervivencia do colonialismo

O colonialismo é un concepto empregado maioritariamente nos manuais para referirse a un proceso histórico limitado no tempo, pero esta acepción convive de forma confusa con outra menos estendida que se refire a unha constante histórica que nunca se define con precisión. Dada a primacía da primeira definición, o colonialismo parece ter desaparecido trala Descolonización, esquecéndose a pervivencia de territorios de ultramar máis ou menos integrados coas respectivas metrópoles e con maior ou menor aceptación na comunidade internacional. Por outra parte, esquecese así mesmo a pervivencia da colonización, sendo a lista de exemplos tan extensa como discutible e

¹¹³ Polo seu valor ilustrativo podería ensinársese traballando co mapa de Smith Evans de 1851 que advirte que “*la raza anglosajona se debilita entre el Ecuador y los 25 grados de latitud norte y sur*” ademais de incluír no selo o lema “*Gran Bretaña, en cuyo imperio no se pone el sol*” (Barber, 2006, 268-271). Tamén pode ser interesante ensinar cómo institucións aparentemente inocentes como os xardíns botánicos naceron coa idea de investigar os problemas de aclimatación dos homes de climas temperados a zonas tropicais (Butlin, 1995, 178 e Grove, 1995, 37).

politicamente incorrecta, co que iso implica no terreo educativo como dificultade ou aliciente: Palestina, Tibet, Sinkiang, as Malvinas, o Sáhara occidental, Xibraltar, Cachemira, Chechenia, Ceuta, Melilla, o Curdistán, etc. A maioría dos problemas destas áreas non se tratan nos manuais, evitando calquera condena ou debate, ou figurando nun espazo moi reducido. Así, a cuestión do Tíbet –sobre a que os alumnos entrevistados tiñan oído falar e bastantes sabían máis que o mencionado nos libros– no manual de Anaya redúcese a unha mención dunha liña (439) cinco antes da fin do libro nun “*Máis alá de Europa*”.

Os restos dos grandes imperios coloniais

Os restos dos grandes imperios coloniais figuran nun mapa que representa a independencia latinoamericana fronte ós países ibéricos (Anaya, 79. v. anexo, imaxe 1) e que só unha lectura atenta permite atopar. Nel figuran independencias recentes como as das pequenas Antillas ou os casos particulares de Porto Rico, Belize, a Costa dos Mosquitos e dos territorios ultramarinos de Francia, pero obviando os británicos e neerlandeses. A súa presenza sen explicación na parte doutrinal do libro deixa a cuestión á mercé das decisións do profesor e dificulta a lectura dun mapa que trata outro proceso histórico. Santillana ofrece a única referencia clara, mencionando “*zonas do mundo que a ONU considera territorios non autónomos*”, que afirma poden ser “*reminiscencias coloniais*” (297), citando como exemplo no corpo do texto a Xibraltar e a dezaseis territorios máis nunha lista. Pese á súa importancia, o caso de Hong Kong – como o de Macau– non aparece en tódolos manuais e cando o fai é ao final dos mesmos (SM 08, 325), onde rara vez se chega na marcha dun curso.

As colonias de ultramar actuais figuran nos libros de texto, pero sen explicarse adecuadamente a súa situación senón nalgúñas ocasións e en sitios marxinais. A ausencia destas pervivencias coloniais cobra especial importancia pola pertenza de moitos deles á Unión Europea como territorios ultraperiféricos e mesmo ao Espazo de Schengen, polos problemas diplomáticos que suscitan e porque frecuentemente conducen a conflitos armados.

Palestina

Ademais de restos do colonialismo europeo, moitos Estados practícano no presente sendo o caso máis emblemático o de Palestina, que tódolos libros tratan con certo detalle, especialmente no tema que explica a Descolonización. Seguen nel a

tendencia de raigame positivista de enumerar datas e sucesos e a preferencia polo discurso maioritario, que presenta a realidade a través dunha falsa equiparación dos bandos israelí e palestino compartida en gran medida polos alumnos entrevistados, que reciben a súa información a través de medios que falan dunha “guerra” en Gaza en xaneiro do 2009.

Os libros de texto esquecen a arma nuclear, o apoio militar, diplomático e económico da principal potencia mundial, o problema dos refuxiados, a ilegalidade dos asentamentos xudeus en Cisjordania segundo o artigo cuarto da cuarta convención de Xenebra, o incumprimento de varias resolucións da ONU, especialmente da 242 de 1967, os asasinatos selectivos, os controis, as detencións sen xuízo, o bloqueo de Gaza e Cisjordania, a europeidade orixinaria de Israel¹¹⁴, a desproporción entre a situación económica e militar de ambas partes, etc. Nunca se compara o problema co do Sáhara occidental, Tibet, Sinkiang, Arxelia ou o Curdistán nin se pide un debate sobre a lexitimidade dos xudeus á hora de fundar Israel, a dos británicos a permitila inmigración xudía nin se trata a xudeidade do Estado de Israel. É importante neste caso abordar un problema inherente a todo fenómeno colonial, aquel do suposto dereito que outorga a explotación máis intensiva das terras.

5.2.12. O neocolonialismo

O concepto de neocolonialismo está presente nos libros de texto asociado, como sucede no medio académico, coas prácticas de inxerencia económica ou política, é dicir, coas manifestacións informais de imperialismo. O tratamento que os libros de texto fan desta cuestión presenta cinco problemas principais:

-a presentación está politizada, sendo frecuentes lecturas maniqueas que culpan exclusivamente da situación dos países menos desenvoltos á secuencia colonialismo-neocolonialismo. Pese a ser un fenómeno problemático, ningún manual o aborda como tal. A responsabilidade, ademais, vértese sobre as elites dos mundo occidental coadxuvando a manter a idea frecuente nos alumnos da súa falta de responsabilidade e incapacidade de resposta.

¹¹⁴ Ningún manual afirma por exemplo que en 1967 Israel era na práctica unha sociedade europea, tanto nos idiomas falados, nas ideoloxías ou nos costumes (Judt, 2008, 262) e que o seu fundador, David Ben Gurión cría que formaba parte de Europa e non de Oriente Próximo (Crooke, 2009).

-son escasas as referencias a actores definidos, exemplos ou ás imposicións de organismos controlados polos países ricos como o FMI, o Banco Mundial e a OMC¹¹⁵.

-só o manual SM 08 menciona o uso de “*programas de axuda*” condenables como “*políticas neoimperialistas*” (304), cuestión que resulta importante polo acriticismo con que o alumnado acolle esta vía para resolver todo tipo de problemas nas zonas menos desenvoltas do Planeta. A cuestión require unha análise de maior calado falando dos préstamos, da hipocrisía na relación entre axuda e proteccionismo dos produtos dos países ricos e na política inmigratoria, dos condicionamentos, da “axuda” militar, a xestión da débeda dos países axudados, os beneficios de institucións de axuda públicas e privadas mal ou nada supervisadas ou o uso ou non de produtos agrícolas locais.

-o desaproveitamento do potencial educativo da comparación das formas de dominio actuais sobre as de antano.

-a presentación do neocolonialismo como un mecanismo pacífico pese a que está relacionado con centenaes de miles ou millóns de mortes causadas por malnutrición ou enfermidade. Nese sentido, é común empregar unha linguaxe marcadamente eufemística e falar, por exemplo, dunha vaga “*inxerencia da metrópole*”, que pode recorrer ao “*patrocinio de gobernos que desenvolveron políticas totalitarias e corruptas*” (SM 08, 306).

O concepto de neocolonialismo está, como outros procesos históricos, particularizado nos libros de texto nun período concreto, o posterior á Descolonización. Ademais, non se menciona neles ás empresas como actores directos de explotación imperial, aproveitándose e demandando accións imperialistas. Destacan exemplos xaponeses como a Mitsui e a Mitsubishi (Tipton, 2002, 137), a colaboración da Siemens co nazismo ou o recente implicación de Halliburton na última invasión de Iraq¹¹⁶. No

¹¹⁵ Resulta máis discutible mencionar como neoimperialismo a influencia que exerce Estados Unidos sobre outros países poderosos como o Reino Unido, como destaca Atilio Borón (2005, 65. O primeiro entrecomillado é do autor), que fala de “departamentos informais” do goberno dos Estados Unidos e de “estado-cliente”.

¹¹⁶ Nos manuais analizados só hai unha mención destacada a dúas empresas á hora de tratar o neocolonialismo: a *Anglo-Iranian Oil* e a *Standard Oil*, pero nun recadro no final dun libro de (Anaya, 373), que esquece a relación da primeira empresa co golpe de Estado de Irán de 1953, a súa pervivencia transformada na BP, de igual xeito que a segunda faino nalgúns das máis grandes empresas do

sentido oposto, ningún libro destaca o papel moderador do sector empresarial á hora de aplicar presión sobre outras sociedades como o rexeitamento dos conflitos armados que, segundo Niall Ferguson (2001, 375-6), tiñan os banqueiros europeos do século XIX.

5.2.13. Imperialismos non militares

Para abordar os conflitos entre sociedades, os libros de texto atenden maioritariamente ós de carácter bélico, deixando de lado un sinfín de formas de hostigamento e presión menos directas ou cando menos asociándoas a períodos concretos da historia. Así acontece, por exemplo, co intercambio desigual e a presión das grandes compañías, vencelladas ao período trala Descolonización, como se a *United Fruit* ou as compañías europeas de colonización –outras das grandes olvidadas dos xogos de dominación e poder– non fosen unha parte importante da engrenaxe imperialista.

- os “*favorables tratados comerciais*” e a extraterritorialidade (Anaya, 360) só foron atopados en referencia á historia de China.
- a guerra económica e a propaganda aparecen maioritariamente ao falar da Primeira Guerra Mundial. A segunda tamén ten un papel destacado en referencia á Guerra Fría, asociada a procesos como a carreira espacial¹¹⁷.

Ademais, os libros de texto non presentan ou non o fan adecuadamente tres fenómenos característicos da Guerra Fría:

- o concepto de guerra subsidiaria ou a través de terceiros (*proxy wars*), tan importante neste período como ao longo da historia.

presente: *ExxonMobil*, *ConocoPhillips* e *Chevron*. O envío a este recadro no corpo do texto non se destaca en letra negra, non menciona a ningunha das empresas e figura tras falar do acceso dalgunhas ex-colonias á Commonwealth, asociando control político e económico, pero non se menciona o concepto de neocolonialismo.

¹¹⁷ Existe un interesante e breve resumo dos boicots ós XXOO en <http://bricabraque.unblog.fr/2008/08/01/participer-ou-pas-aux-jeux-olympiques> Consultado o 30 de agosto de 2011. Tamén sería moi interesante empregar a diplomacia cultural comparando as exposicións soviética en Nova York e estadounidense en Moscú en 1959, destacando o *Debate da cociña*. Tampouco se aproveitan as posibilidades da guerra nas ondas que tivo lugar neste período (Westad, 2010, 16), con exemplos populares como a serie de películas *007*, películas como *A caza do outubro vermello* (1990) mesmo comedias como *Espías coma nós* (1985).

- a disuasión, a idea da “*credibilidade*” (Judt, 2008, 305 e 356), de que debía convencerse ao rival de que un iría á guerra se o consideraba necesario, pero que tentaría non recorrer á mesma.
- o *american way of life* aparece frecuentemente, pero non como xustificación do imperialismo dos EEUU e dunha visión excepcionalista do seu papel na historia. Así, por exemplo, cando fala da sociedade da información, a aldea global e a industria audiovisual en relación a este fenómeno, o libro SM 08 menciona a “*aculturación*” e a “*uniformidade*” (366). Ningún dos manuais estudados refire a expansión da cultura occidental –premeditada en moitos casos– na era do imperialismo.

5.2.14. Formas de organización colonial

A presentación de taxonomías que recollen a complexa administración dos territorios controlados polas metrópoles occidentais –pois non hai referencia ás xaponesas– é un trazo común a tódolos libros de texto estudados. Pese a esta homoxeneidade de partida, estas clasificacións presentan unha ampla variación. As categorías máis frecuentes son as de protectorado, colonia de poboamento e Dominio que figuran en cinco manuais; concesión, que figura en catro e Mandato en tres¹¹⁸. Pese á súa importancia, casos como os de territorio metropolitano e enclave estratéxico figuran só nun libro cada un. O segundo concepto, por exemplo, permitiría ensinar rudimentos de xeopolítica e conta coa virtualidade didáctica de poder ensinárselle a través de métodos visuais e exemplos próximos como Xibraltar e Ceuta

As taxonomías dos modelos coloniais varían entre as seis (V.V.) e as tres (Anaya e SM 02) categorías. O máis interesante dende o punto de vista educativo é a escasa atención prestada ao valor formativo das mesmas, e así os libros:

- usan conceptos que non volven a aparecer no resto do libro.
- fan mencións ós conceptos sen remitir ás definicións.

¹¹⁸ A importancia dos Mandatos reside en que aqueles dependentes de Nova Zelandia, Australia ou Xapón son sinal, nos dous primeiros casos, do proceso de paso de colonia a metrópole, e no segundo dun chanzo máis na carreira colonialista. Frecuentemente son mencionados pero sen explicación nin detalles como no libro de Santillana, no que figuran ao falar da fin da Primeira Guerra Mundial, sendo definido o concepto nun lateral (170-1), pero sen exemplos e sen indicalos no mapa adxunto.

- presentan conceptos moi similares antes da súa definición¹¹⁹.
- empregan definicións erróneas como indicar que os Mandatos “*foron controlados por Reino Unido e Francia*” (Santillana, 171) ou referirse ós territorios metropolitanos (Rodeira) como áreas anexionadas mencionando como único exemplo Alxeria.

Cabe preguntarse polo valor de catalogacións complexas e polo uso de exemplos con territorios que son descoñecidos para moitos alumnos sen apoialos en mapas. O modelo máis sinxelo, a división entre colonias de poboamento e de explotación só está presente na metade dos manuais. As compañías colonizadoras, o goberno dos colonos e o goberno indirecto e o directo –asociado á asimilación– ou non figuran ou fano de forma illada e sen explicar, como no libro de Santillana (307).

Pese á importancia das colonias onde se asentaba poboación branca, ningún libro dedica un apartado, subapartado, recadro ou parágrafo ao fenómeno dos colonos, e a presenza destes fóra das áreas colonizadas por europeos occidentais –léase rusos en toda a URSS– non aparece senón de forma indirecta con referencias ao “*grande éxodo dos rusos residentes*” en Chechenia en 1991 e ao interese de Rusia de protexelos seus concidadáns no Cáucaso (Santillana, 380-1). Tampouco se usa nunca un termo claro e didáctico como o de Novas Europas ou sociedades neoeuropeas (Crosby, 1999, 164). Non se atopan nos manuais mencións a Estados que buscasen retornar á condición colonial ou que buscasen seren protectorados, como sucedeu coa República Dominicana (Hoetink, 1992, 269).

Como proposta didáctica en torno ao concepto de protectorado –que frecuentemente non é senón unha catalogación administrativa– é interesante a ofrecida polo manual de Santillana, que presenta un texto e unha fotografía. A segunda, que será comentada ao ocuparse da análise das fotografías, recolle a un británico entre unha serie de maraxás (143. v. anexo, imaxe 2) e ven acompañada da pregunta “*cal cres que era o labor do europeo que está no medio?*”, o que supón a única tentativa de introducir un concepto deste tipo pola imaxe, aínda que a pregunta vén respondida na parte do texto onde ven o envío. É de lamentar que ningún libro de texto empregue fotografías como a

¹¹⁹ Así, por exemplo, no libro de texto de Rodeira “colonia” non é definido ata a páxina sétima do tema 7 (112), pero na terceira xa aparece o termo, fala de “expansión colonial”, “colonialismo”, e figura en letra negra mesmo no tema 4 en referencia ós Estados Unidos.

mencionada para explicar o concepto de protectorado, cuxo equivalente é podería ser un texto que recolle parte dun discurso de Jules Ferry de 1884 falando de Túnez¹²⁰.

5.2.15. Imperialismo e relixión

As crenzas relixiosas xustificaron moitas veces a actuación colonial. Os libros de texto recollen habitualmente esta dimensión, aínda que con carencias como o uso dunha perspectiva fortemente etnocéntrica, que leva a presentar exclusivamente o papel do cristianismo, e frecuentemente só o da rama católica do mesmo. Ademais, son presentadas nunha luz positiva, minimizando o seu papel como avanzada no proceso de conquista e como argumento moral xustificador, así como sobrevalorando o seu papel na Descolonización.

A cuestión relixiosa apenas figura nos manuais, confundindo laicismo co esquecemento dunha importante perspectiva do ser humano ante a existencia e a historia. Tratarase aquí a cuestión relixiosa dende a perspectiva do Islam e do cristianismo porque son as únicas mencionadas con algún detalle, esquecendo exemplos importantes como o do *Shinto* para o caso xaponés.

O cristianismo

O énfase nos aspectos menos censurables da relación entre relixión e imperialismo pode observarse na ausencia de mencións á mentalidade de cruzada, especialmente daquela desatada contra os animismos. Esta actitude non figura nos manuais na súa acepción orixinaria, senón como sinónimo de imperialismo, calificándose á Doutrina Truman de “*cruzada mundial anticomunista*” (SM 02, 190). Tampouco se menciona que o colonialismo europeo é responsable de que a metade dos africanos sexan considerados actualmente cristiáns. Si se sinala Non obstante que a Igrexa católica foi punta de lanza da Descolonización (Ferro, 1994, 351)¹²¹.

Pese a que a maioría dos libros consultados mencionan e dedican apartados ao integrismo islámico, ningún menciona a influencia do extremismo relixioso entre os *neocons* en que se apoiou George W. Bush e que representa a importancia do

¹²⁰ Póde consultarse na diapositiva nº 62 da presentación en Power Point de Sergi Sánchez:
<http://www.slideshare.net/sergisanchiz/hmc-05-imperialismo-la-dominacin-europea-del-mundoppt>
Consultado o 13 de setembro de 2011.

¹²¹ Ningún manual presenta o argumento completo de Ferro (1994, 351), que sinala que, dende Francisco de Vitoria, a igrexa católica defendeu ós indíxenas e tentou desvincularse da colonización.

evanxhelismo protestante (Fitzgerald, 1994, 192-3) nunha visión paranoide da política estadounidense patente dende a Guerra Fría. Deste xeito, mesmo nunha definición desta corrente ideolóxica non se fai referencia á súa importancia na actuación exterior deste Estado senón cunha mención á súa tendencia “*a imponer os valores culturais propios*” (SM 08, 321).

O islamismo

O islamismo, pese a ser un tema destacado nos últimos anos, á importancia das enerxías socio-ideolóxicas xeradas en fenómenos relixiosos como o nacemento do Islam (Eaton, 1993, 10) e a presenza de numerosos prexuízos acerca desta relixión, non é tratada adecuadamente nos libros de texto. Por exemplo, só un manual (Santillana, 387) define *yihad*.

Non se mencionan en ningún manual os intereses estratéxicos ocultos tras as actuacións do fundamentalismo islámico e son escasas ao que teñen de reacción ante as accións estadounidenses, factores ambos recoñecidos polos servizos de intelixencia e estudiosos deste último país (Chomsky, 2007, 30-1). Tampouco ningún libro presenta os ataques por parte de Estados cristiáns contra comunidades musulmás en conflitos nos que os segundos son a parte débil e sofren masacres como en Chechenia, Cachemira, Palestina, Iraq ou Bosnia, ou a tendencia actual dos musulmáns a combater ós imperios, sexa en Afganistán, Sinkiang ou Chechenia (Burbank e Cooper, 2010, 457). Mesmo a cuestión palestina preséntase como un fenómeno que da base á súa “*utilización*” (Santillana, 386) por parte dos islamistas, obviando o apoio que recibe de Occidente e a frustración que este problema xera nas sociedades musulmás.

5.2.16. Ausencia de imperialismo

De igual xeito que se considera importante ensinar a “*«civilidad» o componentes necesarios de la vida en común*” (Prats e Santacana, 2011, 46) e se pretende educar para a paz ou cunha perspectiva ampla en relación ós fenómenos de dominio, é importante tratar os fenómenos do pacifismo, o illacionismo, o neutralismo e o non intervencionismo e facer un seguimento destes parello ao das agresións. Non obstante, do mesmo xeito que atopou Berti (1994, 53) nun estudo de seis libros de texto italianos de terceiro grado, os aquí analizados centran a súa descrición das relacións entre Estados na guerra eludindo en gran medida os intercambios comerciais e as alianzas.

Ningún libro de texto trata o éxito social e económico de países habitualmente neutrais, e así non se atoparon mencións ao fracaso como colonizadores dos países nórdicos, os esforzos pola paz de Noruega e Suíza ou a neutralidade deste último Estado. Tamén se esquecen políticas similares implementadas polos países vencidos na Segunda Guerra Mundial, como as elevadas axudas ao desenvolvemento e limitacións armamentísticas de Alemaña e Xapón trala Segunda Guerra Mundial¹²².

De importancia educativa son os casos das intervencións dos países membros da UE e da OTAN, porque España pertence a ambas, porque nos exercicios da aula o alumnado amosou un case total descoñecemento acerca das mesmas, e porque o caso europeo representa un modelo particular no panorama internacional caracterizado por restrinxir grandemente o uso da forza militar e facelo uso dela exclusivamente baixo o encabezado de intervención humanitaria, fenómeno propio do período post-1991 (Ruiz-Giménez, 2005, 91 e 111). Este modelo é aceptado maioritariamente polos alumnos, como se aprecia nas súas respostas nos cuestionarios e entrevistas e nas actitudes e comentarios na aula. Porén, esta política recibe críticas especialmente nos Estados Unidos por utilizar un discurso pacifista pero non actuar ante graves violacións do dereito internacional como as que tiveron lugar en Bosnia nos anos noventa, de seguir políticas neocoloniais como no caso francés no Chad ou de defender a liña da hiperpotencia como en Afganistán. Pese á súa importancia, ningún manual presenta en conxunto nin analiza as actuacións exteriores europeas.

Tamén é interesante ofrecer o exemplo da postura actual de China como potencia emerxente, que formula o dilema dos imperialismos potenciais –sendo destacado frecuentemente o seu papel en África– e as políticas exteriores realistas e conservadoras¹²³. Tampouco tratan os libros de texto analizados a pasividade ante sucesos atroces como o réxime dos khmeres vermellos ou o sucedido en Ruanda, exceptuando unha mención á “*pasividade internacional*” ante o acontecido neste último país (SM 08, 349). O feito de que moitos tiveran lugar en antigas colonias podería reabrir un debate importante, pois o espectro do colonialismo é un dos obstáculos das intervencións humanitarias.

¹²² Sería interesante presentar un estudo de caso sobre esta cuestión en paralelo á alemana incluíndo cuestións de actualidade como as polémicas en torno ao santuario de Yasukuni.

¹²³ O único libro de texto que aborda este asunto (Santillana, 373) menciona a “*cuestión da recuperación de Taiwan*”, que un “*tema fundamental da política chinesa*” é “*lograr unha subministración segura de petróleo*” –aspecto que non figura cando se fala dos Estados Unidos–, a posesión de “*armamento nuclear*”, pero así mesmo que “*de momento carece de ambicións territoriais sobre os países veciños*” (a letra negra é nosa).

En relación á paz é importante referir a distancia que os alumnos senten con respecto ao imperialismo pois, pese a que moitos manuais falan do “**afán consumista**” (Santillana, 405) como un dos trazos definitorios das últimas xeracións, os alumnos non o relacionan coa ansia por materias primas nin cos medios empregados para conseguilas e o xuízo moral –de facerse– faise ás empresas, nunca ós consumidores. No mellor dos casos, como sucede no caso citado, figuran as consecuencias medioambientais.

5.2.17. Períodos:

Preséntase agora a análise do modo de enfocar o imperialismo nos libros de texto seguindo a ordenación cronolóxica normalmente utilizada na historiografía e que é a máis habitual nos manuais:

A era do imperialismo

Un modelo común

Existe un alto grado de homoxeneidade nos libros de texto sobre a presentación do acontecido na era do imperialismo, parecendo existir unha matriz canónica a partir da cal os autores introducen unha serie de variacións. A secuencia inclúe case invariablemente a mención de sucesos como o Congreso de Berlín ou a canle de Suez e unha estrutura que inclúe apartados referidos ás causas, consecuencias, descrición dos principais tipos de colonias, así como dos territorios dos imperios máis extensos. Neste último caso a tónica dominante é o abuso do dato obxectivo, que propón unha aprendizaxe irreflexiva con exemplos salientables como o seguinte do manual de Anaya (133):

*“Os **franceses** ocuparon Senegal, Benín, Costa de Marfil e Guinea, e os **británicos**, Ghana, Nixeria, Gambia, Serra Leoa e Sudáfrica; **Bélxica**, o Congo; **Portugal**, Angola e Mozambique, e **Alemaña**, Togo e Camerún.”*

A visión desta vaga colonizadora é en ocasións notoriamente positiva, cunha linguaxe que frecuentemente pasa de eufemística a enxalzadora.

Cronoloxía do colonialismo europeo contemporáneo

Cando se definen os límites cronolóxicos do colonialismo europeo contemporáneo non existe un acordo entre os libros de texto –problema que os manuais comparten coa bibliografía especializada–, incorporando unha ampla variedade de

datas para o inicio do período incluso dentro dun mesmo manual. As datas non se xustifican, pois non existe unha discusión sobre o inicio e fin do proceso.

Existe maior acordo sobre a fin desta etapa, situándoa en torno á primeira conflagración mundial, con certas variacións entre 1911, 1914 –a máis popular– e 1920, aínda que nunca se xustifica o por qué da data agás no manual de Rodeira¹²⁴. Probablemente a máis xustificable das ofrecidas sexa a última pois, como destaca Holland (1985, 1), o cénit colonial e fin do reparto ten lugar co establecemento dos Mandatos e o cambio de mans das colonias alemás tras este conflito. Ademais, durante a Primeira Guerra Mundial continuaron os repartos territoriais (Hefferman, 1995, 234-7), aínda que a relación do imperialismo decimonónico con acontecementos posteriores como a invasión fascista de Abisinia é estreita.

As guerras mundiais

A exclusión do período posterior a 1914 das cronoloxías da era do imperialismo destaca cando se tratan as guerras mundiais, durante as que existiron importantes teatros de operacións nas colonias e participación de tropas coloniais. Porén, só se atopan nos libros de texto breves referencias limitadas á primeira das guerras sobre o número de soldados coloniais, pero en apartados denominados “*outras fronte*s” (Rodeira, 152) ou “*a mundialización do conflito*” (V.V., 122)¹²⁵. O carácter global da Primeira Guerra Mundial debido ao reparto colonial non é mencionado nos libros de texto máis que en breves referencias¹²⁶.

As polémicas en torno á presenza de colonizados en Europa na campaña racista contra o “*Schwarze Schmach am Rhein*” desatada contra presenza de soldados negros entre as tropas de ocupación francesas en Alemaña trala Primeira Guerra Mundial foi

¹²⁴ Na pax. 108 ofrece a cronoloxía máis habitual de 1870 a 1914 e engade como explicación que se trata do período “*no que se formaron os grandes imperios*”, pero que “*as relacións coloniais perduraron ata mediados do século XX*”, cando deu paso á Descolonización. Situala fin do período en 1914 é unha convención propia da historiografía que conduce na maioría dos casos a esquecer a longa evolución das colonias. Cabe lembrar aquí a obra de Eric Hobsbawm titulada *La era del imperio, 1875-1914*. (1998) Acerca do inicio do período, como queda dito, o acordo é menor, e así outra obra de alta divulgación sitúa o inicio en 1885 (Mommensen, 1983, 138).

¹²⁵ Ademais, o primeiro caso se refire exclusivamente a Italia, Oriente Próximo ou os Balcáns, e o segundo só adica un parágrafo de catro ás colonias e dúas liñas a África, Extremo Oriente e Oriente Próximo, aínda que a información vai acompañada dunha ilustración, un cartel francés cos tirailleurs que se analizará máis adiante.

¹²⁶ Como a do manual SM 02 a que “*Practicamente todo el continente europeo, y con él sus colonias y dominios esparcidos por todo el mundo, se vio afectado por el conflicto bélico*” (114). Ademais, hai unha mención no manual SM 08 (126) en referencia á mesma guerra, acompañada de mencións a combates en África e no Pacífico especificando catro subáreas.

motivo de estudos recentemente (Becker, 2009). Realizar algún estudo de caso sobre estas polémicas permitiría tratar cuestións morais e inducir á reflexión sobre varias etapas históricas. Tamén sería interesante abordar as diversas formas de discriminación sufridas polos colonizados enviados a traballar a Francia na Primeira Guerra Mundial (Stovall, 1999).

Eixes cronolóxicos

Tódolos libros de texto analizados agás un (SM 02) presentan a armazón do Novo Imperialismo a través de eixes cronolóxicos, onde se resaltan os sucesos considerados máis relevantes, habendo unha certa homoxeneidade entre eles. Prima a énfase no político e no europeo, facendo unha lectura prexuízada a favor desta rexión e contra Xapón.

Nas cronoloxías, os libros minimizan a desproporción das accións occidentais ou o uso de enganos para intervir militarmente ao non presentar as escusas utilizadas polas potencias agresoras para desencadear ataques como o incidente de *don Pacífico*, o asunto do *Arrow* na segunda guerra do opio, ou a máis frecuente das reclamacións desproporcionadas e de débil xustificación ante agresións ou ofensas menores. Non figuran en ningún libro actos hostís como bombardeos e despregues militares disuasorios como o de Kagoshima e a flota do comodoro Perry, por só citar exemplos ocorridos contra Xapón, que é presentado exclusivamente como agresor. Exclúese ademais que os ataques sobre China levaron a Xapón a occidentalizarse (Beasley, 1995) e que a súa insularidade e o superior atractivo da India e China deulles marxe suficiente para desenvolver exitosamente ese proceso. Nas liñas do tempo esquecéndose tamén o expansionismo estadounidense.

Algúns libros prefiren a versión *gloriosa* do colonialismo europeo, como o V.V. que, de entre un total de doce datas presentes no seu eixe cronolóxico (86), figuran a coroación de Vitoria como emperatriz da India, o descubrimento das cataratas que levan o seu nome, as expedicións de Livingstone e Stanley ou a Conferencia de Berlín. Noutros casos, mesmo cando un eixe se centra na gradual adquisición de territorios como fai o libro de Anaya (149) non se identifican con termos que expresan violencia como guerra, rebelión ou similares, e nunca as derrotas occidentais.

Causas

Un dos apartados ou subapartados máis comúns dedicados á era do imperialismo describe as causas da nova vaga colonizadora. Entre as diversas deficiencias presentes nos libros de texto cando se aborda este problema destacan a sobrevaloración da emigración e do excedente de capital europeo e a minusvaloración do seu papel no desencadeamento da Primeira Guerra Mundial, da crise económica finisecular e da importancia do prestixio e da competencia. A formulación desta cuestión pode resumirse nos seguintes puntos:

- ao mencionar o *excedente* de poboación en Europa como causa da expansión europea, tende a non diferenciarse a importancia das rexións de destino e a non establecerse as causas e consecuencias destes desprazamentos poboacionais.
- tódolos libros mencionan a importancia do factor económico, reforzando a asociación arraigada entre os alumnos entrevistados entre imperialismo e éxito económico¹²⁷.
- a relación do colonialismo coa Primeira Guerra Mundial apenas é sinalada e o alumnado tampouco o comprende así, tal como se comprobou nas entrevistas¹²⁸.
- a financiación da empresa colonial en beneficio dos grandes capitalistas só figura no manual V.V.¹²⁹, pese a que a maioría do alumnado se identifica coa clase media.
- tampouco se pon de manifesto a mestura entre a aquiescencia, apoio e desinterese¹³⁰ das masas metropolitanas cara o colonialismo.

¹²⁷ Trátase dunha visión simplista propia de Hobson, Chamberlain ou Ferry que, como destacaba Cohen (1974) ten numerosos exemplos que a contradin, como a intervención estadounidense en Vietnam, o seu apoio a Israel enfrontándose ós maiores produtores de petróleo e o éxito económico de países coma os escandinavos e Suíza fronte ao relativo atraso de potencias coloniais coma Portugal, Rusia, Italia ou España.

¹²⁸ Só o VV tamén establece claramente o acontecido na Era do Imperialismo como causa da guerra ao adicarlle un subapartado (2.2., 118).

¹²⁹ Esta idea xa foi enunciada por Hobson e sobre ela hai acordo na historiografía (Heffernan, 1995, 225; Ferro, 1994, 446 e Ferguson, 2007, 92-3). O manual incluso describe os mecanismos polos que operaba esta política, información que repite ao tratar a Descolonización (94 e 246). Referido á Primeira Guerra Mundial, menciona –se ben nun recadro lateral– a perspectiva da “maioría da poboación” europea en 1914 e nos anos anteriores ante as tensións intereuropeas (118). Non obstante, adica vintetrés liñas á causa económica da Era do Imperialismo para concluir que os últimos estudos non lle outorgan unha importancia especial.

¹³⁰ Apenas interesaban as guerras pero era popular a propaganda colonial que figuraba en obxectos cotiás e no medio escolar (Fieldhouse, 1981, 26 e Guy Pervillé e Charles-Robert Ageron en Chalcoy, 2000, 192). Sobre este aspecto o manual de Rodeira sostén que a política colonialista de Jules Ferry foi moi criticada e levou a caída do seu goberno en 1885 sen dicir nada da súa impopularidade. O escaso interese da

- non aparece a crise económica de finais do século XIX en relación co colonialismo da época senón en breves mencións.
- é pouco común mencionar a vinculación entre o proteccionismo derivado da fase de decaemento económico e a expansión subseguinte.
- existen poucas referencias á importancia do prestixio á hora de adquirir colonias, e ningunha á procura da unidade nacional ou á redución da conflitividade social –fóra dun texto de Cecil Rhodes que se analizará máis adiante–. Os escasos exemplos atopados aparecen en lugares secundarios como na metade dun parágrafo (Santillana, 140).
- existen poucos exemplos sobre a reacción das potencias ante as conquistas doutras, do imperialismo como competición, fenómeno que se retroalimenta¹³¹.
- ningún libro destaca como *“l’avenir de l’impérialisme était lié aux succès du microscope”* (Ferro, 1994, 197. Refírese exclusivamente ao período posterior a 1920).

Consecuencias para as poboacións colonizadas

Os manuais coinciden en gran medida respecto das consecuencias do colonialismo, destacando a dureza das presentadas no manual de Santillana, que son orixinais, incluíndo a esixencia do uso das moedas e sistemas impositivos metropolitanos, o financiamento a través do recurso a aranceis elevados e a **“aculturación”**. Este concepto preséntase sen exemplos nin explicación (149) e atópase tamén no manual de Anaya (366), de novo en letra grosa, pero referido exclusivamente a África e coa aclaración de levarse a cabo “fundamentalmente” a través das misións.

Os manuais habitualmente evitan explicar a responsabilidade do acontecido no período colonial sobre os acontecementos posteriores á Descolonización, prescindindo por exemplo da influencia sobre a tendencia ao autoritarismo e ao centralismo dos

política colonial nas metrópoles parece indicarse así mesmo en que, das cincuentaenove liñas adicadas á III República francesa, só cinco falan da expansión colonial, mais non se fai referencia ao particular.

¹³¹ Un deles atópase no manual SM 08 coa presenza do caso británico en Afganistán, onde tamén figura entre as causas do colonialismo europeo unha rara mención á importancia da quinina (116-7). Noutro exemplo da importancia das rivalidades entre potencias (Anaya, 148) afirmase que a competencia internacional *“impulsou a renovación do vello colonialismo”* como se ésta non existise previamente e fluctuase sen motivo aparente na historia.

réximes herdeiros dos coloniais (Fieldhouse, 1981, 41) ou de determinados conflitos que se arrastran ata o presente.

Magnitudes da conquista

En relación co que probablemente é o trazo distintivo do proceso decimonónico de expansión europea, a rapidez da conquista de extensións ata entón nunca vistas, a información máis clara é a do libro V.V. (96). Nel preséntase este ritmo en porcentaxe de ocupación da superficie mundial en tres datas diferentes e cunha media de territorio adquirido en km², aclarando as cifras ao comparalas coa superficie de España¹³².

Non figura en ningún libro a proporción entre a superficie e a poboación dunha metrópole e as súas colonias nin entre colonizadores e colonizados nas colonias. Non obstante, esta información é significativa, conduce a cuestións que están na esencia mesma da dominación e que anima a formular un debate como é o referido ao colaboracionismo dos conquistados. Este desatou a atención do alumnado na investigación de aula. A desproporción entre dominados e dominadores só se menciona no manual de Anaya en relación á India, aínda que sen desenvolver.

Aspectos sociais da vida nas colonias

Outro dos trazos importantes das colonias que non figura nos manuais é a súa condición de vertedoiro social, cuxo mellor exemplo é o seu frecuente uso como prisións, como sucede na Guayana francesa, Australia e os presidios españois, pero tamén na presenza nelas de ambiciosos sen escrúpulos que atopaban nas colonias a posibilidade de recuperar usos feudais en sociedades nas que se aplicaba a *colour bar* e na que “branco” era unha categoría social, fenómeno paralelo á segregación estadounidense coa que ningún manual establece relación algunha.

A vida privada, a cultura ou a condición das mulleres, pese a contar con apartados e temas específicos, nunca aparecen representadas nas colonias ou nas áreas baixo dominio, pese a existir estudos de caso interesantes¹³³. No tema 9 do manual de

¹³² O de Anaya (148-9) opta por unha versión máis sinxela, menos didáctica, que ocupa máis espazo e presenta máis datos: enumera os quilómetros cadrados con que se fixeron cinco países europeos. Rodeira fai o mesmo con tres (116).

¹³³ Por exemplo, as posibilidades dunha muller de clase obreira nas colonias como a misioneira Mary Slessor (McEwan, 1995). Hai tamén testemuños da vida cotiá que explican claramente a humillación constante sufrida polos colonizados: Abdelkader Belbahri (2005, 372) refire que en Arxelia os musulmáns apenas eran o 7% dos alumnos escolarizados, recibían a metade da paga dun europeo nos empregos públicos, non se lles aplicaba a xornada de oito horas, non tiñan acceso ao crédito agrícola,

Rodeira que resume a historia da muller, o mundo non europeo só aparece na última páxina e baixo un encabezamento que fala de “*países subdesenvolvidos*” (147).

Faltan referencias a individuos, especialmente a xente común, pero tamén a xenerais ou gobernantes do colonialismo europeo, non aparecendo, por exemplo, ningún no subapartado do libro de Santillana dedicado ás conquistas realizadas polos europeos en Asia (146-7). A ausencia de individuos non europeos de calquera condición é absoluta.

Tampouco se mencionan nos manuais detalles que fixeron populares as actuacións coloniais no seu tempo como as histerias desatadas no caso británico ante os *sati* e os *thugs*, realidades magnificadas e deformadas ata converterse en mostras dos prexuízos europeos¹³⁴. O éxito entre os alumnos de propaganda deste tipo con exercicios como o de Banania, Ota Benga, Gunga Din ou as campañas lanzadas sobre a imposición do burka en Afganistán antes da invasión deste país, esquecendo a súa ampla difusión en lugares como a India ou Pakistán, así como a súa perduración trala invasión, aconsella incidir neste tipo de contidos. Tampouco se menciona nos manuais outro elemento de gran impacto na vida diaria deste período como é occidentalización do Planeta.

Descolonización

A Descolonización é tratada nos libros de texto como un fenómeno particular, pois non existe neles o concepto específico de descolonización senón o proceso de Descolonización en maiúsculas, o individual. Pérdese así a posibilidade de vencellar uns temas con outros reforzando os coñecementos que os alumnos van adquirindo ao longo do curso. Non se relaciona a esta con outras vagas como a americana, a balcánica nin coa que tivo lugar ao caela URSS, que se le fundamentalmente dende o punto de vista ideolóxico. A Descolonización preséntase ademais con límites físicos e temporais bastante ríxidos e non coincidentes entre os diversos libros, e o seu tratamento peca do

necesitaban un pasaporte difícil de conseguir para acceder ás cidades, tiñan prohibido visitar numerosos países estranxeiros e os mozos debían cumprir dous anos de servivio militar en vez de un. Este tipo de situacións oúltanse tras mencións a que as “*formas de vida quedaron profundamente alteradas pola colonización e a independencia*” (SM 08, 297).

¹³⁴ O primeiro era un fenómeno relativamente raro –unhas cincocentas mortes anuais nun país en que millóns morrían debido ás epidemias–, que era combatido por moitos indios e non defendido polo hinduísmo, pese ao que a propaganda insinuaba. O segundo foi unha dramatización en torno ao fenómeno do bandidismo causado en parte polos colonizadores e que levou ao éxito de *Confesiões dun Thug* de Philip Meadows Taylor (Schama, 2004).

habitual abuso de datos de carácter político, faise de acordo cun esquema por continentes, pero separando en África a área musulmana da subsahariana, esquecendo a importante presenza do Islam nesta última rexión.

Tamén de novo aparecen problemas para definir con precisión un proceso histórico, pese a haber un acordo xeral en que neste caso se trata da marcha atrás da era do imperialismo. Non se atopan apartados sobre a pervivencia de colonias, nin sobre as que se independizaron baixo control dos colonos excepto en dous casos (V.V. e SM 08)¹³⁵. Tampouco figura a emancipación de Próximo Oriente nin se analiza a influencia da situación da metrópole¹³⁶.

Cronoloxía

Sobre a cronoloxía do fenómeno o acordo entre os libros é menor que o atopado en relación coa era do imperialismo, se ben todos sitúan o cénit do proceso nas décadas dos cincuenta e sesenta do século XX. É frecuente esquecer nestas compilacións a pervivencia do colonialismo, a evolución do proceso nos Estados do Pacífico, o Caribe, Timor leste ou Eritrea, a revolución chinesa de 1911, o movemento dos Mozos Turcos, as guerras de Chechenia, o primeiro “*retroceso parcial*” do imperialismo europeo coas “*semiindependencias*” exipcia e irlandesa de 1921-2 (Hobsbawm, 1998, 296) ou o papel de bisagra que tivo a guerra do Rif (Ferro, 1997, 200). A data de peche do proceso coincide nas liñas do tempo en ter lugar na década dos noventa¹³⁷.

Un fracaso europeo velado

Os libros de texto minimizan o que a Descolonización ten de fracaso occidental ao presentar os sucesos en compartimentos estancos, separando nitidamente a historia

¹³⁵ O VV adica un punto (5.2., 260) á “*serodia descolonización da África austral*”.

¹³⁶ Non se menciona, por exemplo, que o Reino Unido devaluou en tres ocasións a libra despois da segunda Guerra Mundial e aceptou a presenza de importantes bases estadounidenses, dos que recibiu cuantiosos préstamos, pese a non ser apoiado en sucesos como o de Suez, sendo chamado mesmo polo profesor James Vernon da universidade de Berkeley o 51º estado dos Estados Unidos. Véxase a lección titulada “*End of empire and race relations*” do curso “*The Peculiar Modernity of Britain, 1848-2000*” en http://webcast.berkeley.edu/course_details_new.php?seriesid=2010-B-39561&semesterid=2010-B. Consultado o 15 de novembro de 2010. O papel dos EEUU e da URSS coincide nos libros de texto, presentando especialmente o seu apoio á Descolonización, cabendo destacar a referencia sen maior explicación do libro SM 02 a que ambos países “*no poseían apenas colonias*” (242).

¹³⁷ A fin establécese en relación con Sudáfrica, optando os manuais pola fin do Apartheid (VV) ou pola elección de Mandela como presidente (SM 08); pola independencia de Eritrea (Rodeira) ou no xenocidio ruandés (Santillana), noutro exemplo da visión negativa do proceso de independencia das colonias europeas. Non obstante, nas cronoloxías da Descolonización non figuran os conflitos civís tan presentes nas representacións cartográficas.

colonial da metropolitana¹³⁸ e seguir maioritariamente a perspectiva dos vencedores. Por iso esquecen ás metrópoles no caso da Descolonización, pese a que a importancia dos sucesos que tiveron lugar nelas é destacado por autores como Holland (1985, 191), especialmente no acontecido en África.

Os alumnos tampouco son informados dos efectos da perda dos imperios na psique nacional de moitos europeos, do fracaso europeo no seu soño de permanencia e civilización, así como da expulsión dos colonos¹³⁹, do fallo á hora de mantelo dominio branco en Sudáfrica ou Zimbabwe seguindo o modelo latinoamericano e da transmisión do modelo de loitas de “liberación nacional” a grupos occidentais que usaban como referentes guerrilleiros anticoloniais como ETA, Baader-Meinhof, os GRAPO ou as Brigadas Vermellas (Young, 2008, 228). A Descolonización foi ademais o momento en que o colonialismo deixou de seren presentado no ensino como o progreso da civilización (Lantheaume, 2002).

Non se trata tampouco como a forza bruta militar ou económica frecuentemente non foi suficiente para conservar as colonias. Non hai mencións á importancia dos valores cualitativos ou intanxibles para enfrontar este proceso por parte dos dominadores como a moral da poboación, o liderado dos militares, a eficacia dos diplomáticos ou a cohesión social (Barbé, 2007, 181-2). As únicas excepcións son a referencia no manual de Santillana (305) ao “*desprestixio político*” que suporía perder Arxelia, colonia á que normalmente se dedica bastante espazo –páxina e media no caso deste manual acompañadas de dúas fotografías e un texto–.

Os manuais esquecen así mesmo a relación da Descolonización con procesos en marcha simultaneamente nas metrópoles como a integración europea, a instauración do Estado do benestar e os *Trinta Gloriosos* que poderían abrir o debate acerca da

¹³⁸ É moi relevador nese sentido que nos manuais franceses “*à l’heure où les colonies font partie intégrante de l’« intérieur », elles ne sont pas vues scolairement comme telle, et lorsqu’elles s’affranchissent de la métropole, l’école les renvoie à des questions intérieures françaises*” (Falaize, 2009a).

¹³⁹ Como que o temor á perda das colonias podía causar “*pánico*”, un “*profond traumatisme*” ou unha “*dépression identitaire*” en Francia de 1945 (Holland, 1985, 95 e Chalcou, 2000, 190-1 e 194), que “*avaiait rendu impératif l’abandon de la mythologie nationale*” no ensino francés (Bauvois-Cauchepin, 2002, 50 e 141-2) ou que Portugal requiriu do trauma profundo que supuxo a Descolonización para reavaliar a súa imaxe e a súa posición no mundo (Gonçalves, 2003, 53). En canto á cuestión dos colonos, ésta non é apenas tratada o que repercute nos coñecementos do alumnado. Ningún manual menciona os privilexios de que gozaban (Ferro, 1994, 114) sobre os metropolitanos, o que facía da India, según Hutchinson (citado en Wolf, 1987, 307) un lugar onde os británicos se convertían en “aristócratas instantáneos”.

rendibilidade e racionalidade do colonialismo, igual que se fixo en medios da época lembrando os éxitos suízos ou nórdicos pese a carecer de imperios.

Un suposto fracaso nas colonias

Pese a que a Descolonización é un triunfo pola recuperación da soberanía independentemente das consecuencias negativas, os manuais desvirtúan este logro asociando este proceso histórico co nacemento do Terceiro Mundo, pese a tratarse de procesos interrelacionados pero diferentes. Esquecen que Singapura, Corea do Sur ou Taiwán foran colonias, do mesmo xeito que os emerxentes India e Brasil e que China fora semicolonia. Ningún libro se ocupa da responsabilidade dos longos anos de ocupación colonial nin fai un balance dese período.

As descolonizacións india e africana

De gran interese na Descolonización é o caso indio, por presentarse habitualmente en primeiro lugar e ser dos mellor coñecidos entre o alumnado por encarnarse na figura de Gandhi. Porén, hai tres cuestións problemáticas cando se presenta didacticamente. En primeiro lugar, a ausencia de exemplos de non violencia nos que son patentes a agresividade do réxime colonial e a xustiza das reclamacións básicas dos nacionalistas. Os manuais non axudan a comprender un sistema de pensamento e acción elaborado, antigo e tan atraente na teoría como descoñecido como é o da *satyagraha* e a *ahimsa*. En segundo lugar, tódolos libros analizados describen os trágicos sucesos que acompañaron á partición pero ningún fai mención á responsabilidade británica ante os mesmos cando levaban máis dun século controlando o territorio, como non o fan para o caso palestino nin ceilanés. Por último cabe destacar tamén que, fronte a intención declarada do sistema educativo de servirse da historia para explicalo presente, ningún manual analiza a tensa situación actual nunha das rexións máis delicadas do panorama internacional.

Ao analizar o material paratextual presentárase con máis detalle como os manuais asocian descolonización en África con fracaso, especialmente con conflitos internos, atopándose expresións que son mostras evidentes de prexuízo. Fronte ós libros de texto, a bibliografía fala da estabilidade das fronteiras en África e da ausencia de irredentismos debido a que o carácter multiétnico da maioría dos países deste continente lévaos a temer ser vítimas deste tipo de movementos (Chazan, 106), habendo autores

que negan o carácter arbitrario das fronteiras africanas, que tiñan en conta vellos reinos e se trazaban mediante tratados diplomáticos (Mbembe, 2008, 173).

A descolonización española

Atopouse certa atención ao caso español, dulcificado ao obviar os contenciosos de Ceuta, Melilla e Xibraltar e cunha mención á media verdade do paradoxo polo que “*unha ditadura (...) outorgase un sistema democrático a unha das súas colonias*” (Anaya, 370)¹⁴⁰. Pese á importancia de Marrocos na historia contemporánea española, as posturas entre os manuais son moi variadas.

Dominios e neocolonialismo

Cando tratan da Descolonización, de maneira similar ao que acontece coa fundación dos imperios coloniais, os manuais analizados prescinden do proceso de independencia dos Dominios, territorios que parecen configurarse como nacións xa independentes ou vivir nunha situación que non paga a pena explicar e que é descoñecida para os alumnos, como se viu na investigación de aula ao tratalo caso de Canadá.

Así mesmo, a asociación entre descolonizacións e neocolonialismo destacada por autores como Fieldhouse (1981) ou Davidson (1992) só se menciona ao falar da Descolonización e existe tamén un problema na diferenciación do que son políticas propias do marco da Guerra Fría daquelas propiamente neocoloniais, se é que hai unha diferenza nítida, problema só formulado no manual de Rodeira como cuarto obxectivo do tema 16.

Nazismo

O imperialismo practicado polo réxime nazi é o máis coñecido entre os alumnos e un dos máis interesantes e importantes por tratarse do máis brutal, tendo en conta tanto os métodos como o número de vítimas. O seu imperialismo analízase aquí despois da Descolonización pese a ser cronoloxicamente anterior a ela porque a continuidade entre colonialismo e Descolonización aconsella a súa presentación sucesiva.

No caso do nazismo merece unha atención especial a análise das súas causas, por seren menos coñecidas que os seus resultados. Entre elas interesa aquí o

¹⁴⁰ É cuestionable afirmar que España legou unha democracia tendo en conta as condicións de acceso ao poder e de mantemento no mesmo de Francisco Macías.

esquecemento das teorías que nas primeiras décadas do século XX anunciaban que o imperialismo pasaría das colonias a Europa¹⁴¹, o que poría en relación uns temas con outros e animaría a realizar comparacións. Tampouco neste caso os libros de texto se ocupan das causas a medio prazo e a conexión entre temas diversos, pese a que o alumnado aprende mellor cando as cuestións se tratan brevemente e en diferentes sesións (Pozo, Asensio, e Carretero, 1989, 236-7).

A visión do nazismo é pouco explicativa, sen deixar marxe á interpretación e a polémica, condenandoo sen analízalo. Porén, permitiría abordar espazos de reflexión como discutir en que medida eran imperialistas as accións do réxime antes da invasión de Checoslovaquia no marco do Tratado de Versalles e a herdanza da guerra franco-prusiana. Non obstante, a redacción dos manuais ofrece material que podería dar pé a ese debate:

“A finais de 1937, Hitler planificou unha serie de accións que lle permitiran ao Reich a incorporación dalgún territorio fóra das súas fronteiras, *territorios que, a pesar de estar poboados por xermanos, nunca pertenceran a Alemaña*” (Anaya, 281. A letra grosa é nosa).

A tese do espazo vital é un lugar común á hora de estudalo nazismo, pero preséntase descolgada das súas raíces como un elemento exclusivo deste réxime. Ademais, como sucede habitualmente nos manuais cando se trata de conceptualizar, na súa presentación atópanse disparidades e desorganización. O espazo vital en xeral é presentado con énfase, sendo frecuentes as tipografías especiais.

5.2.18. Áreas e Estados:

Expansión ultramarina estadounidense

A Doutrina Monroe

O imperialismo dos Estados Unidos aparece nos libros de texto de forma desordenada e fragmentada, en varios temas distintos, e sen coordinación nin coherencia ata a etapa da Guerra Fría. Así, a Doutrina Monroe, primeira pedra da construción ultramarina estadounidense é presentada frecuentemente en dous lugares distintos e en contextos opostos: tanto como política imperialista como antiimperialista.

¹⁴¹ Estas foron desenvoltas especialmente por Rosa Luxemburg e John A. Hobson e se relacionan co efecto boomerang do que falaba Hannah Arendt (1998), que pode atoparse tamén na idea de Frantz Fanon (1990) acerca da identificación do fascismo con ese vaticinio dos autores mencionados. Non debe esquecerse tampouco que o racismo científico nace na Era do Imperialismo, período no que os británicos soñaban con que a súa raza ocupase un espazo maior (Bell, 1995)

A inxerencia en Latinoamérica

A escasa atención ao imperialismo norteamericano ten relación coa pouca importancia que se lle outorga nos manuais á historia contemporánea de América latina: ou ben non se menciona ou figura de maneira marxinal nos últimos apartados, polo que o control que exerceron os Estados Unidos nesta rexión non figura de maneira explícita e sistemática. O máis común é subliñar algúns aspectos puntuais que varían grandemente entre uns manuais e outros.

En xeral, a inxerencia dos EEUU é minimizada, non se menciona en ningún manual a Escola das Américas, e se ofrece un trato moi diferente das imaxes das intervencións estadounidenses en Latinoamérica daquelas da URSS no mundo, pois non figura nos libros ningunha das primeiras, pero se atopan en todos fotografías de tanques soviéticos, ben en Budapest, Praga ou Afganistán, mesmo nalgún manual nos tres lugares¹⁴².

Ditaduras amigas dos EEUU

En xeral, o apoio estadounidense a réximes ditatoriais favorables ós seus intereses non figura nos libros de texto como trazo definitorio da política deste país, e todos están lonxe de mencionalas sesenta e sete “intervencións” deste Estado no estranxeiro –ademais do uso doutras formas de agresión– (Blum, 2004). Non hai senón casos illados que varían entre os libros, sendo o máis común a referencia a Latinoamérica. Non hai ningunha ós numerosos golpes de Estado promovidos polo Departamento de Estado ou a CIA ou á brutalidade dos réximes aliados dos EEUU. Un exemplo deste trato favorable ás ditaduras amigas do goberno estadounidense atópase na descrición da liderada polo Sha de Irán.

Son raras as mencións ao apoio dos Estados Unidos a ditaduras de Extremo Oriente como Corea do sur, Singapura ou Taiwan, mesmo se figura a súa democratización (Rodeira, 316). Ademais, un réxime tan vencellado á historia da gran potencia como o de Ngo Dinh Diem só figura explicitamente en dúas ocasións como ditadura (Rodeira, 262 e Anaya, 319, en grosa no segundo). Tampouco se presenta nos libros o paradoxo e hipocrisía dun Estado cuxa ideoloxía oficial fala de expansión da

¹⁴² No libro SM 08 aparecen en Hungría na páxina 244, en Praga na 281 e na 293, e saíndo de Afganistán na 289. O VV presenta en tres páxinas consecutivas tanques en Afganistán, unha foto de Budapest supostamente reflexo da resistencia popular e tanques en Praga (236-8). O silencio acerca do papel dos EEUU nos veciños meridionais explica as diferentes actitudes e coñecementos nas entrevistas dos alumnos españois de nacemento cos de orixe latinoamericano cara este país.

liberdade e da democracia senón é en lugares secundarios como as preguntas e os textos, nin que foi “*the international center of counterrevolutionary activity in the South, friend to established wealth and power there, enemy to the militant organization of workers and peasants*” (Smith, 1981, 140).

Apoio económico e bases militares

Tampouco se presta atención nos libros de texto ao papel da axuda económica e militar como factor de presión política e a como esa axuda frecuentemente se dirixiu a elites que rexen Estados totalitarios. O caso máis presente de axuda económica é o do Plan Marshall, pero non se atopan as ofrecidas a Israel, Indonesia, Paquistán, Arabia Saudi ou Exipto, elementos fundamentais para entendelo 11-S ou o problema palestino. Do mesmo xeito, o despregue militar dos EEUU, verdadeiro pilar do seu sistema de dominio imperial, nunca é tratado especificamente dende un perspectiva diacrónica senón en mencións puntuais.

O illacionismo

Dada a condición de poder hexemónico mundial no presente dos Estados Unidos é moi importante mencionalas tendencias illacionistas deste Estado, exemplo de utilización dunha influencia menor ás propias capacidades e recursos (Barbé, 2007, 182). A cuestión figura en mencións illadas, e esquecendo a importancia do factor xeográfico. Esta carencia con respecto ao illacionismo entronca co interese dos manuais –contra a súa intención profesa– polas agresións, despreocupándose das políticas de non intervención.

Estados Unidos, potencia imperialista hoxe?

É frecuente nos libros de texto presentar a condición de hiperpotencia, potencia global ou hexemónica dos Estados Unidos, pero o uso da denominación “*imperialismo*” para referirse á súa política exterior só figura nun manual (Santillana, 156-7 e 370). As perspectivas do imperialismo estadounidense actual varían entre eles. É de lamentar que ningún libro discuta a utilización do concepto de guerra nin de terrorismo da administración George W. Bush así como a pouca atención dedicada á invasión de Iraq, porque a maioría dos alumnos teñen coñecementos rudimentarios dela pero interese, e porque pode servir para establecer comparacións co pasado.

URSS

Un caso de alto valor formativo

O tratamento do imperialismo soviético está condicionado polas carencias ao abordala cuestión nacional. Formalmente a URSS buscaba formar un Estado plurinacional non opresor, polo que fomentou o desenvolvemento das conciencias nacionais e a *korenizatsiya* (indixenización) por temor ás rebelións nacionalistas e ás acusacións de imperialismo, recorría ás linguas locais para difundir mellor a súa doutrina, soñaba co internacionalismo, no que os rusos vivían peor que outras nacións, foi máis tolerante coas nacionalidades que o réxime zarista, renunciou inicialmente ao expansionismo deste réxime en Persia, Manchuria e Constantinopla e apoiou a movementos anticoloniais como o turco, o afgán, o *Wafd* exipcio ou o *Guomindang* (Service, 2000, 134-6, 300; Flint, 2006 e Smith, 1981, 87).

Estes trazos contrastan cunha práctica opresora, con deportacións masivas, que foron frecuentes baixo Lenin; a división dos musulmáns de orixe turca en varias repúblicas, a anexión das repúblicas emancipadas entre 1917 e 1921, e o longo proceso de conquista e control do Cáucaso.

En calquera caso, o aspecto menos tratado é a vocación universal da revolución, acerca da que aparecen frases illadas en temas que resumen a Guerra Fría, como por exemplo no manual V.V. (226), que fala da “*vontade soviética de liderar ou apoiar as loitas revolucionarias de todo o mundo*”.

A cuestión das nacionalidades

A presentación nos libros de texto da cuestión nacional na URSS é asistemática, limitándose a mencionar conceptos e políticas de difícil comprensión para o alumnado como autodeterminación e nacionalismo, sen presentar exemplos nin unha contextualización que axude a entendelos minimamente nin comparar a situación con outros contidos do manual.

A caída da URSS e o renacer das nacionalidades

O feito de que non se explique a cuestión nacional na Unión Soviética nos manuais fóra de datos soltos –entre os que se inclúe sempre o decreto sobre as nacionalidades– fai difícil entender ós propios libros. Ademais, é común a distancia existente entre o nacemento e a fin da URSS sen abordar apenas a política interna deste Estado entre ambas.

Tamén é problemática a descrición das guerras de Chechenia, que supoñen o corolario da cuestión das nacionalidades en Rusia, pero que non se presentan en relación coas políticas anteriores, nun novo exemplo do paradoxal esquecemento nos manuais de historia do uso da perspectiva histórica. O modo de abordalas varía grandemente entre os libros.

A URSS como vítima do imperialismo

É interesante resaltar que os manuais non mencionan que a URSS foi vítima previamente a ser executor de accións imperialistas, nun certo paralelismo coa Francia revolucionaria. Deste xeito esquecen a importancia que a intervención militar occidental e xaponesa na guerra civil rusa tivo na mentalidade dos líderes do Estado bolchevique, o que dificulta a comprensión do nacemento da hostilidade entre os dous bloques. Mencionar a importancia deste suceso permitiría enlazar períodos. Mesmo no tema dedicado á revolución, o despregue de tropas extranxeiras durante a guerra civil só é mencionado na parte discursiva no manual de Anaya (209), sendo o máis frecuente que figure exclusivamente nos mapas.

Latinoamérica

Latinoamérica ofrece grandes posibilidades á hora de abordalo imperialismo porque viviu unha situación colonial que determinou o su carácter *latino*, a súa independencia prefigurou a Descolonización¹⁴³, sufriu formas indirectas de control por parte das dúas potencias anglosaxonas, viviu formas de colonización internas e gran parte da súa historia contemporánea é unha loita por acadar a soberanía completa a través do desenvolvemento económico. Non obstante, a historia de Latinoamérica desaparece en xeral nos libros de texto entre a súa descolonización –“emancipación” é neste caso a palabra máis repetida– e a Guerra Fría, ou queda relegada a escasos parágrafos ou a temas ao final dos libros.

Cuba

Un caso de loita a prol da independencia tan importante como o cubano pola súa relación con España e a súa influencia no continente explícase nos libros de texto sen mencionar a emenda Platt, os sucesos de Baía de Cochinos ou as intervencións

¹⁴³ Marc Ferro (1994, 493) utilizou moi gráficamente un texto de Tulio Halperin Donghi que explica as consecuencias da descolonización latinoamericana para amosar este feito.

estadounidenses, esquecendo o carácter nacionalista da revolución cubana e a súa importante relación coa Descolonización, coa que vai en paralelo. Ademais, o máis frecuente é exculpar ós gobernos estadounidenses ao non presentar unha secuencia de mecanismos causais que explique –evitando análises telelolóxicas simplistas– o nacemento do réxime castrista. A única excepción é o manual V.V. (233)

Represión e imperialismo

A represión interna levada a cabo en Latinoamérica perante a Guerra Fría, pese a non ser un aspecto de política internacional, ten claros vínculos con varios imperialismos. De forma evidente co estadounidense a través da formación de 50.000 oficiais iberoamericanos en Fort Gullick e Fort Benning (Malamud, 1992, 151), e co colonialismo europeo a través da conexión cos métodos utilizados polos franceses en Arxelia –e por outras potencias coloniais–, e porque nos sitúa ante outro problema esquecido nos libros de texto, o do *bárbaro* interior, o do imperialismo practicado sobre individuos da mesma cultura, de forma similar a como se practica sobre o “outro” fóra das propias fronteiras, contando España co modelo do comportamento dos militares procedentes de Marrocos na Guerra Civil¹⁴⁴. En xeral, o problema se aborda sempre como un problema de política interior alleo ao contexto global e sen establecer os paralelismos que acaban de ser subliñados¹⁴⁵.

República bananeira

Pese a que levaron á acuñación de coñecido concepto de República bananeira, son marxinais as referencias nos libros de texto a que as actuacións estadounidenses

¹⁴⁴ No caso arxentino a visión do inimigo como un *bárbaro* de dereitos limitados apréciase na comparación da loita contra a subversión coa Campaña do Deserto (Briones e Delrio, 2009, 53) por parte do xeneral Albano Arguindeguy, ministro do interior perante a última ditadura, así como na relación entre o pedagogo, presidente e defensor do exteminio dos indíxenas Domingo F. Sarmiento e o mesmo réxime –ademais da relación entre educación e opresión– sinaladas por Florencia Alam (2007). Sobre ese particular é resaltable a defensa dos profesores alemáns do período de entreguerras do currículo nacionalista do réxime previo (Bauvois-Cauchepin, 2002, 95) e sinalar o importante papel na difusión da escolarización en Francia por parte de Jules Ferry.

¹⁴⁵ A única mención ao terrorismo de Estado figura sen desenvolver asociada a dous asasinatos e tras enumerar cinco ditaduras latinoamericanas apoiadas pola potencia americana. Só se menciona a eufemística a “*represión das liberdades*” en dúas ocasións: “*da oposición*” nunha –aclarando que a violencia centrouse sobre unha guerrilla e non sobre simpatizantes ou sospeitosos–, e da “*represión*” arxentina na outra, culpable de “*miles de mortos*” (SM 08, 323). Nunca se menciona a palabra tortura nin se detalla en que consistía ese “*terrorismo de Estado*”, concepto alleo ao universo cultural no que se moven os alumnos da escola secundaria pública. A ausencia desta forma de violencia supón unha vez máis a asunción dunha perspectiva histórica que esquece ós perdedores e oculta as guerras *sucias*.

sobre Latinoamérica se iniciaron tras intentos de reforma agraria e nacionalizacións que afectaron “*ós intereses e ás empresas norteamericanas*” (Rodeira, 259).

Os manuais tampouco fan apenas referencia a outro fenómeno característico das relacións de dependencia como a subordinación da política económica, sumándose ao desinterese xeral polos mecanismos indirectos de dominio –pese á súa difusión– á xeral marxinación do control estadounidense nos seus veciños meridionais.

A guerra mexicano-estadounidense

Un suceso de repercusión na historia mundial polas súas consecuencias e un caso inequívoco de conquista militar como foi a guerra entre México e Estados Unidos apenas figura nos manuais, e ningún o analiza¹⁴⁶. Non figuran en ningún dos dous exemplos as causas dun conflito que presidentes norteamericanos como Lincoln e Grant consideraron inconstitucional e inxusto, e non se enmarca no proceso de expansión da potencia nortea.

A independencia latinoamericana

A independencia de Latinoamérica é presentada en tódolos manuais agás o de Santillana. Figura sempre seguindo a habitual perspectiva político-militar, sen relacionala con outras vagas descolonizadoras nin coa guerra de independencia española coa que, segundo José Luis Abellán (1983, 35 e 47-8), ten unha total relación. Tampouco destaca o importante papel dos Estados Unidos¹⁴⁷ e Haití como pioneiros, no primeiro caso daquelas independencias levadas a cabo por colonos nos seus veciños meridionais e no segundo da descolonización africana (Ferro, 1994, 308) e do neocolonialismo, ademais de polo seu compoñente racial, o seu fracaso socioeconómico e á súa relación coa historia europea e latinoamericana.

5.3. MATERIAL PARATEXTUAL

O material paratextual ten un carácter secundario en todos os manuais, pola súa situación nas marxes das páxinas ou nas actividades situadas ao final dos temas; polo

¹⁴⁶ O que maior espazo lle adica é o de Anaya, pero faino nun *Máis alá de Europa* (134) e só menciona a cesión de territorios nas sete liñas que lle adica, mencionando que “*México perdeu case un 50% do seu territorio*”. No manual SM 08 figura en dúas ocasións (84 e 118), sendo despachado en preto de dúas liñas en cada páxina, mencionando só os territorios gañados/perdidos.

¹⁴⁷ Éste non é un asunto exclusivo deste lado do Atlántico, pois atópase así mesmo nos manuais peruanos (Aljovín e Samuel, 2005).

menor espazo que se lle adica fronte ao corpo do texto –ao que se subordina–, por servir a modo de exemplo ou ilustración, porque os exercicios que a el se refiren non lle sacan apenas partido, porque a maioría del –especialmente ás fotografías– non ven acompañado de exercicios nin explicacións¹⁴⁸; porque no corpo do texto apenas hai envíos a eles, e porque a información que deles se dá é moi escasa.

Para a súa análise agrúpanse o material paratextual en catro categorías:

- fotografías.
- obras de arte (gravados, debuxos e pintura)¹⁴⁹.
- caricaturas.
- textos.
- material estatístico (gráficas e táboas).

Dentro deste tipo de material, as imaxes xeralmente non reforzan os contidos teóricos –sempre excesivos– nin son motivadoras ou aclaran puntos problemáticos, polo que o seu valor é limitado, e a maioría dos pés explicativos limítanse a facer referencia á cuestión do corpo do texto que nelas se retrata, desatendendo a explicación das mesmas. Sobre as fotografías poden suscribirse as palabras de Rafael Valls (2001, 31-2):

En primer lugar, la identificación y catalogación de las imágenes reproducidas es habitualmente escasa o insuficiente. Una mínima contextualización de las mismas, que permitiría un análisis algo menos superficial, es prácticamente inexistente en la mayoría de los casos y cuando ésta se da es de tipo marcadamente estético-formalista, lo que no favorece una aproximación de tipo más cultural, social e historiográfica. Los textos escritos, tanto a pie de imagen como en la parte redaccional de los manuales, no suelen plantearse esta problemática y, por tanto, no dan pistas suficientes para guiar y posibilitar su *lectura y análisis* por parte de los alumnos, incluso en aquellos casos en que los símbolos y los relatos presentes en las imágenes, por la historicidad de los mismos, hacen prácticamente inviable su comprensión sin tales apoyaturas iconográficas. En algunos casos, las cuestiones o preguntas que se plantean a los alumnos sugieren que los autores de los manuales sí que se han planteado esta aproximación, pero no han podido o no han sabido darle el tratamiento didáctico adecuado, pues difícilmente se puede entrever la forma en que los alumnos podrán dar una respuesta aceptablemente adecuada a las preguntas formuladas.

¹⁴⁸ É de lamentar que a orixe da maioría das imaxes non está indicada nos manuais, pese a que na era de Internet é fácil chegar a elas e profundizar na cuestión: tanto *Punch*, como o *Petit Journal Illustré* como o *Illustrated London News* están disponibles online. Consultados o 30 de outubro de 2009. Non se seguirá aquí o criterio de Rafael Valls polo que non pode considerarse documento aquel inadecuadamente identificado e descodificado (1995, 106)

¹⁴⁹ O cartelismo, que se difunde en paralelo á Era do Imperialismo, destaca polo éxito a partires de 1870 da litografía. Exclúense a fotografía e a caricatura desta categoría por primar a compoñente informativa nas primeiras presentadas nos libros, e nas segundas polo seu carácter de crítica contemporánea, o que implica unha función e unhas posibilidades educativas sensiblemente diferentes do resto das imaxes.

Entre os exemplos posibles con material variado e con perspectivas diferentes máis amplas destaca o ofrecido polos Arquivos Nacionais do Reino Unido acerca da vida nas colonias¹⁵⁰. Lamentablemente, ningún manual presenta imaxes de libros de texto antigos e a súa difusión de propaganda colonial, que animarían a xulgar a propia instrución escolar nun exercicio de metacognición.

5.3.1. Fotografías

As fotografías relacionadas co fenómeno imperialista concéntranse nos temas referidos ao colonialismo europeo contemporáneo e a Descolonización e neles máis no segundo período que no primeiro pese á existencia de abundante material da segunda metade do século XIX, reforzando así o prexuízo atopado nos alumnos sobre a modernidade da fotografía. Deste xeito, o manual SM 08 non presenta ningunha do primeiro e quince do segundo, o de Anaya unha e doce e o V.V. tres e dezaioito respectivamente.

Líderes políticos da Descolonización

Entre as ilustracións relacionadas coa era do imperialismo as máis numerosas son os mapas e gravados; e nas relacionadas coa Descolonización os retratos políticos, con dezaioito nos libros analizados. Os líderes máis representados son Gandhi e Nehru. O primeiro é o personaxe central, pois aparece representado en tódolos manuais, actuando como falsa imaxe dun Terceiro Mundo pacífico. Ademais, a súa representación é sempre nos seus anos derradeiros e co *dhoti*, polo que desaparece a súa evolución de mozo indio a estudante en Gran Bretaña e de aí a xoven abogado que remata por reencontralas súas raíces, característica común a moitos líderes independentistas coloniais. Esa imaxe pode levar a espectadores sen formación, que descoñezan a ética trala vestimenta e que absorberan os prexuízos propios da cultura occidental a coincidir con boa parte dos británicos, que asumiron a descripción que Churchill fixo de Gandhi tratándoo de “*fakir indio*” (Metcalf e Metclaf, 2003, 221).

A mesma imaxe exótica e atrasada transmitida polas fotografías de Gandhi que hai nos libros de texto, ofréceaa a fotografía do libro de Anaya (367) de Nkrumah con Eisenhower. A única fotografía que desafía ese estereotipo é a de Senghor que

¹⁵⁰ <http://www.nationalarchives.gov.uk/education/empire/>. Consultado o 12 de setembro de 2011.

acompaña un texto do mesmo no libro V.V. (247. V. infra) con gafas e traxe nunha imaxe que un espectador como calquera estudante medio de secundaria, asocia con intelectuais, mentres os atuendos étnicos do líder ganhés e Gandhi son percibidos como estereotipos cómicos¹⁵¹.



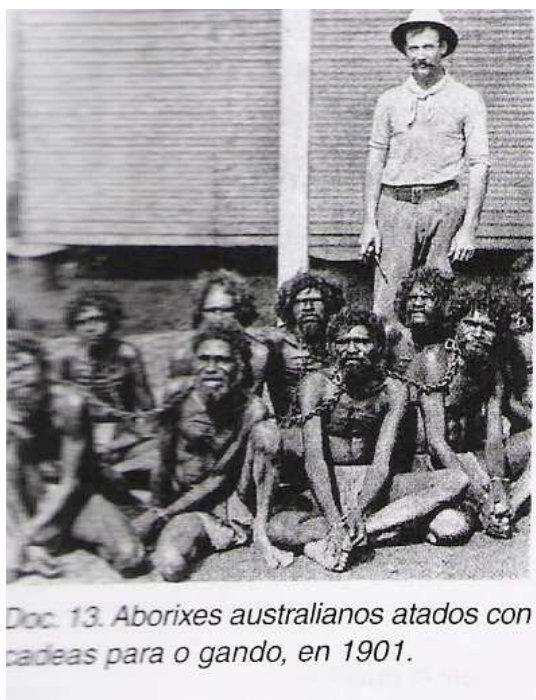
Nativos traballando

A segunda categoría máis representada de fotografías relacionadas cos imperialismos é a dos nativos, que figuran realizando labores físicos ou reproducindo estereotipos de pobreza ou exotismo, aínda que poucas imaxes representan modelos puros de explotación ou orientalismo. A función destas fotografías non é clara, pois o traballo indíxena non é unha cuestión especialmente tratada no corpo do texto dos libros e tampouco é un concepto difícil de comprender por parte dos alumnos. Destaca a escasa atención a un fenómeno tan asociado ao imperialismo como son as plantación, e o feito de que as imaxes máis duras e difundidas do colonialismo, como as das mans cortadas no Congo de Leopoldo ou as dos zos humanos –que suscitaron tanto interese na investigación na aula– non figuran en ningún libro de texto.

Representando o trato denigrante sufrido polas poboacións colonizadas, só foi atopada na mostra unha fotografía do libro de Rodeira (114 v. infra) cun pé

¹⁵¹ Véxase o comentario dos alumnos con respecto a *Gunga Din* no apartado que presenta os resultados da investigación na aula en que identifican ao líder antibitánico por vestir “pañales” (dhoti).

suficientemente expresivo: “*Aborixes australianos atados con cadeas para o gando, en 1901*”. Pese ao seu valor, a imaxe apenas recibe atención, pois ten un tamaño reducido – 5x5 cm–, sitúase nun lateral e non se menciona no corpo do texto, senón nun pequeno recadro situado baixo ela que resume “*A colonización de Oceanía*”. Nel figura unha das poucas mencións atopadas a un xenocidio derivado do colonialismo europeo: “...supuxo o exterminio de case a totalidade da poboación aborixe e a implantación dunha organización sociopolítica europea”.



Estereotipos denigrantes dos nativos

Fronte ós exemplos –escasos e descontextualizados– de imaxes que denuncian a explotación laboral dos colonizados, existen unha serie de fotografías que transmiten unha imaxe reduccionista dos mesmos en torno a clichés negativos. Éstes céntranse na percepción dos colonizados como nenos ou adultos mentalmente retrasados, cómicos na súa reacción ante as tecnoloxías e os costumes do home *civilizado*. Estes contidos racistas transmítense nos libros de texto de modo indirecto. O problema principal reside en que non se fai unha lectura crítica da mensaxe dunhas imaxes producidas para un público que asumía maioritariamente a superioridade do home branco –agás nun caso, e neste brevemente–, podendo reforzar esta ideoloxía subxacente sobre os estereotipos que perviven nos alumnos actuais de forma non demasiado soterrada.

A ausencia de explicacións destas imaxes dos colonizados máis aló das meras mencións a fenómenos sociais, como o contacto entre sociedades preindustriais e industriais ou entre relixións e cosmovisións moi diferentes, priva ás imaxes do seu potencial crítico e fomenta rancios prexuízos (Boyer, 2007). Non obstante, poderían ser motivadoras por tocar unha cuestión tan actual como a Globalización e o contacto/choque de culturas, e por referirse á vida privada das persoas. Cabe seguir o exemplo do manual francés *Magnard* 1996 de Primaria, que reflexiona acerca da contradición entre a moda do exotismo e o a realidade colonial, ou o do *Hachette-«Ateliers»* do 2006, que ofrece varias lecturas do colonialismo e pide ós alumnos sacar as súas propias conclusións e expoñelas (Falaize, 2009a).

De entre as representacións denigratorias dos colonizados destaca unha imaxe do manual de Rodeira (119 v. anexo, imaxe 5), presentada como “*Funcionarios indíxenas da colonia francesa de Madagascar coa súa familia*”. Ésta resulta ofensiva por presentar unha foto dunha familia africana como caricatura das europeas empregando o cliché do nativo imposible de modernizar, destacando o emprego ridículo da vestimenta occidental e a presenza dunha familia numerosa, coas connotacións pexorativas que iso implica en Europa. Figura nela ademais o salacot, prenda nunca explicada pero case omnipresente na vestimenta colonial presentada nos manuais, como os traxes claros. A imaxe non vai acompañada de ningunha aclaración crítica e o envío no corpo do texto sitúase nun parágrafo que menciona o nacemento de clases medias profesionais nas colonias.

A perspectiva denigratoria dos nativos refórzase no manual de Rodeira con dous gravados co mesmo ton que a imaxe 5 pese a que no terceiro obxectivo previsto no manual ao inicialo tema (106) pretende ensinalos alumnos a “*amosar rexeitamento por actitudes discriminatorias cara a outras razas e culturas*”. Un deles (98), un gravado pequeno (7x6 cm aproximadamente) en cor sepia e, polo tanto, pouco atractivo, repite a combinación de racismo e sátira e o cliché do negro con chisteira. O libro favorece unha lectura sarcástica indicando que representa unha “*voda da alta sociedade*” en Freetown e o envío dende o corpo do texto figura nun parágrafo sobre a actividade misioneira que menciona a occidentalización, pero non que este proceso era satirizado nas metrópoles. O pé límitase a resumir a independencia de Serra Leoa. O segundo gravado (110 v. anexo imaxe 6) fai mención á labor evanxelizadora, polo que encaixa tamén no subgrupo das imaxes de misioneiros, pero nel non aparece ningún relixioso, senón un “*colono europeo*”. Na imaxe, este, por medio dunha lanterna máxica, ensina unha

representación do sacrificio de Isaac a uns nativos que son un estereotipo de atraso socioeconómico. Neste exemplo, o envío explica minimamente a imaxe mencionando como “*xeralizouse a idea de que a expansión imperialista tiña unha **misión civilizadora e evanxelizadora***”, pois as culturas coas que contactaron os occidentais eran consideradas “*primitivas e salvaxes*”, pero non comenta o racismo da imaxe empregada como ilustración nin que a actitude amosada con escarnio coincide co mito acerca do pavor que a *Chegada do tren a la Ciotat* dos irmáns Lumière produciu en moitos dos seus primeiros espectadores.

Hai dous gravados máis no mesmo libro nos que se transmite unha perspectiva negativa da poboación autóctona das colonias –que de novo é africana–, pero serán comentados ao falar daquelas que retratan xuntos a colonizadores e colonizados, por encaixar mellor nese grupo. Non debe colexirse, Non obstante, que estemos ante un manual racista, pese a que presenta o maior conxunto e as imaxes máis poderosas neste sentido. Nel figuran tamén a única asociada co xenocidio de poboación indíxena e dúas máis, que serán comentadas máis adiante, que ennobrece os dominados ou os igualan cos seus señores (unha pintura do acordo en Lahore de 1846 e un gravado dun xefe maorí).

Os colonizadores

As imaxes dos colonizadores son o polo oposto daquelas dos homes e mulleres baixo o seu control, sendo exclusivamente figuras asociadas coa autoridade, cultura, poder e bondade como misioneiros, exploradores, militares e políticos. Aparecen ademais en imaxes dignificadoras, con orixe frecuentemente en fontes propagandísticas presentadas acriticamente. Os primeiros, por exemplo, son asociados fundamentalmente coa educación. Pese a este tratamento sesgado do fenómeno evanxelizador na expansión colonial europea, como se atopou na parte da investigación adicada ás entrevistas ós alumnos, éstos necesitan unha maior explicación sobre o fenómeno da que ofrecen os libros.

Os políticos e militares das metrópoles son máis raros ao abordar o colonialismo e a Descolonización, entre outros motivos porque non se considera heroes ós vencedores dos exércitos non occidentais, e figuras como Lord Salisbury, Benjamin Disraeli ou Jules Ferry non están dotados do carisma dos conquistadores. Faidherbe, Liautey, Lord Clive ou Wellington non aparecen nos manuais.

5.3.2. Obras de arte

Colonizados e colonizadores

Colonizados e colonizadores tamén figuran xuntos en varias imaxes, en perxuizo dos primeiros cando se trata de exemplos africanos e en termos de igualdade nos asiáticos, que son todos da India. Estas imaxes de propaganda colonial son presentadas sen análise, polo que transmiten unha mensaxe racista a través dos métodos indirectos da seducción visual, á que os alumnos son moi receptivos, especialmente considerando que a mensaxe usada nelas cambiou de forma e contido só no accesorio, pois siguen sendo “*an aestheticised theater of horror in which only a few can be rescued from among the mass of unredeemable*” ou imaxes “*romantizadas*” (James, 2006, 276-7).

Exploradores

Nas relacións entre colonizados e colonizadores, é destacable unha subcategoría de contactos levados a cabo por exploradores, imaxes que nos devolven ao paradigma rosa do colonialismo contemporáneo ensalzando a exploración como vertente romántica do mesmo. Delas, o gravado en cor da última expedición de Pierre Savorgnan de Brazza ao Congo do suplemento ilustrado de *Le Petit Journal* do 19 de marzo de 1905 é o máis representado.

Le Petit Journal e a Marianne

Nun exemplo da difusión da propaganda colonial por parte dos libros de texto, os gravados do suplemento ilustrado do xornal francés *Le Petit Journal* son bastante populares, atopándose cinco diferentes en tres libros (v. anexo, imaxe 6), dous deles repetidos, e dos que o máis popular é o de Brazza. A presenza de reproducións de carteis que celebran a empresa colonial e de cadros orientalistas coincide coa perspectiva habitual dos manuais franceses (falaize, 2009a). Os gravados mencionados gozaban de gran difusión na época da súa creación polo baixo prezo do diario –5 céntimos fronte ós 15 habituais–, polo que chegou a unha tirada de un millón de xornais en 1900, estando dirixido ao equivalente social do que hoxe é o alumno medio. Pese a que os gravados representan con claridade ao nacionalismo populista francés, esta característica nunca se analiza.

O esplendor do Raj británico

Unha perspectiva máis positiva é a ofrecida na comparación dos británicos cos mandatarios indios, pero estes resultan igualmente vehículos da propaganda occidental, pois son presentados como o equivalente visual das mencións á India como “*xoia da coroa*”.

Líderes políticos

Atendendo a imperialismos e descolonizacións fóra das eras que levan ese nome, atópase de novo unha relativa homoxeneidade, con personaxes ou imaxes que se repiten, todos eles sucesos de carácter político ou retratos de líderes. Entre os segundos, por orde cronolóxica os máis comúns son Napoleón, Bolívar¹⁵², Bismarck, Mussolini, Hitler e varios presidentes dos EEUU e premieres soviéticos.

O emperador francés é unha figura señoira porque combina popularidade e importancia histórica, e alivia a sensación de sobrecarga de novidades que teñen os alumnos ante a materia. A súa popularidade nos libros de texto apréciase na súa presenza en tódolos analizados agás o V.V.. É de lamentar que non se traballe na importancia dada polo emperador á súa imaxe, ou explicar as vicisitudes da vida e historia do período mediante imaxes, por existir numerosos exemplos de moitas nacionalidades. A súa tumba e a columna Vendôme, dadas a monumentalidade de ambas e a popularidade de Paris e do emperador ofrecen interesantes posibilidades para traballar a memoria e o mito do *gran home*.

Bolívar tamén é unha figura de importancia histórica e coñecida, aínda que non entre o alumnado, polo que é necesario explicar a súa relevancia. A súa importancia correspóndese coa súa presenza en tódolos manuais agás o de Rodeira, sendo o protagonista indiscutible da descolonización latinoamericana. Non obstante, as representacións do Libertador son pouco atractivas por seren retratos oficiais de escasa calidade técnica, sendo máis recomendable amosar, por exemplo, o seu retrato con 16 anos, que permitiría ós alumnos identificarse con el, motivar a coñecer a súa biografía e ofrecer unha visión do pasado cando aínda era presente e, polo tanto, vivo. Tamén pode ser recomendable traballar con representacións posteriores ao seu pasamento para traballar coa súa heroización e importancia simbólica en América Latina¹⁵³.

¹⁵² Pese a ser un líder dunha descolonización inclúese a Bolívar e a Washington entre unha serie de gobernantes europeos expansionistas por supór a cara oposta da colonización. As súas representacións ademais coinciden en boa medida coas tradicións artísticas europeas.

¹⁵³ No caso de Napoleón un elenco interesante e adecuadamente explicado pode atoparse en http://www.napoleon.org/en/essential_napoleon/key_painting/premier_empire.asp

Na representación da descolonización americana é importante citar o retrato do emperador Pedro I de Brasil do libro de Anaya (80 v. anexo imaxe 8) por seren un bo exemplo da repercusión do mito napoleónico noutros continentes cunha imaxe que presenta paralelismos coa coronación do emperador francés, presente no mesmo libro (33)¹⁵⁴. Esta comparación permitiría falar do atractivo asociado ao imperial, dun concepto tan peligroso e popular como a gloria, dun exemplo de marketing político e da exportación e imitación dos símbolos do poder, tan importantes como desatendidos no ensino das ciencias sociais que se enfronta ante unha xeración consumista e moi influenciada pola publicidade. Neste sentido, é de lamentar a ausencia de anuncios, especialmente dado o éxito nas experiencias da aula co cartel de *Banania* (v. o subapartado *Banania* na análise do diario de aula).

No caso da independencia dos Estados Unidos, a asociación do suceso co liberalismo fai que a imaxe característica sexa o cadro de John Trumbull que representa a entrega do borrador da declaración de independencia, sendo raras as imaxes referidas á expansión cara ao oeste, nin as populares –e etnocéntricas– referidas a *Little Big Horn* ou ao encontro de *Promontory Point*. Este último suceso tampouco figura nos mapas.

Propaganda anticolonial

En canto á Descolonización é destacable, fronte ao atopado no colonialismo, a escaseza de obras de propaganda anticoloniais, agás no libro V.V.¹⁵⁵. Non obstante, ofrecen unha perspectivamente infrecuente e veraz e, por tanto, valiosa, podendo verse a europeos e as súas bandeiras humillados por asiáticos, como vítimas ou personaxes ridículos –o soldado británico dun cartel xaponés é un anano torpe, pálido e con coloretes–, actuando como estereotipos opostos ós habituais en Occidente, sendo máis

Acerca de Bolívar <http://imagenesdebolivar.blogspot.com> Polo seu deseño e pola perspectiva que emprega (ensinado cadros, billetes, monumentos, etc.) tamén é recomendable http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/profesores/dbernala/diana/bolivar/mainframe_imag.html Consultadas o 19 de decembro de 2011.

¹⁵⁴ O autor, Jean-Baptiste Debret, de feito era un discípulo de David e pintara obras de glorificación do emperador francés. A súa traxectoria ensina a exportación de modelos imperiais, e a súa obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* permite observar a realidade dunha sociedade colonial coa presenza de escravos e indios.

¹⁵⁵ Éste presenta un mural indonesio sobre a independencia (249), un cartel de propaganda antibritánica xaponés dirixido ós indios (246. V. infra), outro vietnamita de 1945 na mesma páxina, un cartel de Nasser e Ben Bella (255) e cabería incluír dese libro e tema -aínda que sen a intención das mesmas, con igual efecto- unha fotografía de europeos nun campo de concentración xaponés (246). Un cartel do de Santillana (295) presenta ao africano como heroe e ós brancos con salacot barridos cunha escoba. É inusual por proceder do bloque comunista da Guerra Fría pois, pese a que o pé preséntao como “*Sátira africana*”, sobre un mapa de África atópase escrito en maxiar “*gyarmat*”, colonias.

expresivos que moitas páxinas de texto. Tamén dende a perspectiva artística supoñen unha novidade, a dunha arte non formal e popular. Resulta ilustrativo comparar estas imaxes coas representacións heroizadas das loitas independentistas ou guerras de liberación decimonónicas europeas.



Cartel de propaganda xaponesa contra os británicos na

Tirailleurs

Plenamente encadrables dentro do colonialismo europeo contemporáneo, pero etiquetadas habitualmente como fenómenos anecdóticos das guerras mundiais está a cuestión dos soldados procedentes das colonias, que ten maior presenza no campo das expresións plásticas dos libros de texto que na parte textual, pese a ter un carácter secundario nas primeiras. Estas imaxes parecen pensadas para crear unha imaxe vistosa polo exótico aínda que, como obras de propaganda bélica que son, presentan ós colonizados con dignidade.

5.3.3. Caricaturas

O uso da caricatura é menor que o do resto de imaxes, contándose dezanove referidas a fenómenos imperialistas, das que oito refírense ao colonialismo europeo contemporáneo, non habendo ningún feito histórico nin personaxe especialmente representado. Como acontece coas outras imaxes, as caricaturas figuran nos laterais das páxinas ou nos exercicios de final dos temas, son escasas, veñen acompañadas de referencias erróneas ou incompletas da súa orixe e as explicacións das mesmas redúcense a un par de informacións. Tal vez a maior deficiencia observada nestes

documentos sexa a de desaproveitar un material que pode dicir directamente o que doutras formas considérase inaceptable. En palabras de escritas na mesma época en que as obras aquí estudadas se publicaban:

The political writer must exercise a certain dignity and restraint. But the cartoonist is a privileged character, who may tell the plain, homely truth as people see it and feel it, very much as the court jester in older times was expected to take liberties with those in high places and — under the guise of quip and fling and witticism — tell the king a bit of direct and wholesome truth (Shaw, 1910, 1)

As caricaturas son atraentes polo uso do humor e permiten, ademais dunha maior retención polo seu impacto, ensinar a uns alumnos inmersos na sociedade de consumo que as mensaxes lúdicas poden ter intencións máis alá do seu propio disfrute hedonista, ou observar que os estereotipos nacionais ademais de falsos son mudables. Todas, ademais, fan bo o aforismo sobre a relación entre material visual e textual e permitirían reducir este último e introducir a tan necesaria pedagogía da imaxe. O manual V.V. é o que maior uso fai delas, contándose trece, das que once non figuran en ningún outro. Son especialmente interesantes a imaxe *O coloso de Rodhes* do semanario británico *Punch*, as caricaturas da política do *Big stick* e as da revista *L'assiette Au Beurre e Simplicissimus* (v. anexo, imaxes 10, 11, 12, 13 e 14).

Roosevelt figura nunha caricatura da revista *Puck* de 1904 debuxada por Louis Dalrymple¹⁵⁶ titulada “*The new diplomacy*” que fai referencia á política do *Big Stick* (V.V., 100 V. anexo imaxe 14). Esta última imaxe ten un potencial pedagóxico elevado, pois presenta poderosos paralelismos coa actualidade mesmo para espectadores pouco versados na política internacional actual: amosa ós Estados Unidos en tan temprana data como xendarme mundial ante o cal as potencias acuden en busca de axuda, nun mundo dividido entre éstas e países ou rexións subdesenvoltos personificados en individuos con aparencia exótica ou pobre, mesmo miserable, algúns deles en rexións afastadas. Entre estes últimos destaca a presenza de personificacións de países iberoamericanos, de Oriente medio e de Filipinas. Porén, o reducido tamaño da caricatura (6x8 cm.) dificulta a súa lectura, e mesmo cunha lupa resulta ilexible o escrito en diversas partes dela e, polo tanto, a súa análise.

¹⁵⁶ No libro indícase 1905 como data de publicación da caricatura. Con *Puck* péchase o círculo das principais revistas de humor gráfico e sátira política occidentais da Era do Imperialismo que son merecedoras de maior uso educativo polo seu alto potencial motivador.

O potencial educativo desta caricatura pódese comprobar polas actividades propostas dende o proxecto *Look Sharp* de alfabetización mediática da universidade de Ithaca no que se pide que se analice tanto a interpretación da política exterior de Roosevelt como a forma de transmitir a mesma, se estudie unha parte da caricatura xustificando a resposta, se discuta si é racista, se compare coa actual política estadounidense e se opine acerca do papel dos Estados Unidos como xendarme mundial¹⁵⁷.

5.3.4. Textos

Os textos son o material paratextual máis difundido nos manuais. Atopáronse máis de cento cincuenta relacionados con fenómenos imperialistas, dos que unha minoría son historiográficos. Comparten os problemas do conxunto do material paratextual, como o seu carácter secundario, marxinación espacial, escaseza de explicacións sobre eles e o carácter limitado dos exercicios propostos para a súa análise. Na maioría dos casos estes últimos limitáanse a pedir que se resuman os textos, se identifique información sobre eles na parte doutrinal do libro ou fánse demandas complexas que, sen unha guía do profesor –que pode chegar a que só este o poida contestar– e pasos previos acaban en respostas banais ou feitas ao chou. O feito de utilizarse na maioría dos casos para confirmar o que se di no discurso principal dos manuais convérteos en fomentadores dun espírito aquiescente, que recibe sen discusión as informacións recibidas (Audigier, 1988).

Outros problemas compartidos son tratar cuestións descoñecidas para os alumnos, falando de territorios que lles son alleos, no terreo da tan descoñecida como menosprezada política exterior, e utilizar un rexistro culto, polo que non son unha alternativa á parte doutrinal dos manuais. Faltan neles sentimentos e experiencias, a primeira persoa do singular; elementos atopables en testemuñas de viaxeiros, novelas, diarios ou relatos, presentados en conexión con marcos maiores o que, sen restar profundidade, farían a historia menos aburrida e lonxana dos intereses, necesidades e habilidades dos alumnos (Alder e Downey, 1985, 20). Ademais, a perspectiva dos colonizados non existe ata chegar ao tema da Descolonización coa excepción de dous textos.

¹⁵⁷Véxase: http://www.ithaca.edu/looksharp/mcpcweb/unit4_1896_1908/pdfs/1904/tguide1904doc4.pdf . Consultado o 27 de febreiro de 2011.

Abundan, en cambio, os discursos políticos, dos que se contan vintetrés, así como os estudos económicos e, fronte ao material visual, as testemuñas da intención opresora e mesmo sanguinaria da acción occidental. As defensas expresivas das masacres ou da violencia para lograla submisión absoluta son frecuentes e enfróntanse – ás veces nas mesmas páxinas– ós discursos glorificadores ou xustificadores das conquistas daqueles menos desenvolto. Non obstante, non hai análises de actos de violencia, o que pode conducir a que os alumnos acepten irreflexivamente o dito nos textos. Tampouco se confronta o que neles se di co presente, pese a que en investigacións con docentes de historia estes recoñecen usalos textos frecuentemente para relacionar o pasado coa situación actual (Galindo, 2008-10). As comparacións coa actualidade permitirían plantexar cuestións relevantes e das que os alumnos –como se comprobou nas respostas ós cuestionarios e nas entrevistas– non teñen unha posición mínimamente formada, como o porqué da situación actual de África, a actualidade da doutrina da misión civilizadora ou a presenza do racismo na relación coas sociedades economicamente atrasadas. Ningún texto é situado nun contexto diacrónico, manténdose o carácter estanco dos temas.

A era do imperialismo

Ausencias

Ao analizar os textos do colonialismo europeo decimonónico é interesante destacalas numerosas ausencias, pois na selección é onde os libros delatan a súa perspectiva historiográfica que é maioritariamente etnocéntrica, positivista, moderadamente renovadora, *événementiel* e cunha perspectiva superficial e estreita do fenómeno na que a crítica dilúese pola ausencia de detalles. Se ben resultaría difícil e nada educativo promover o estudo do colonialismo europeo dende tódalas perspectivas que se mencionarán a continuación, é importante denunciar as máis estreitas.

Nos libros de texto estudados faltan textos de imperialismos non occidentais salvo o xaponés¹⁵⁸. Non os hai sobre os Dominios británicos, sobre episodios concretos

¹⁵⁸ Mesmo máis alá da Era do Imperialismo só se atopou un texto dun imperialismo non europeo (VV, 315), o integrismo islámico, cuxa selección sigue sendo eurocéntrica por selo propio dunha corrente percibida como a maior ameaza á civilización occidental, aínda que neste caso diríxese explicitamente contra outros musulmáns. Esquécense exemplos menores como o etíope, o siamés, ou o ashanti, cuxo estudio evidenciaría que o carácter excepcional do imperialismo decimonónico occidental débese á súa condición de expansión a ultramar de grandes proporcións.

da violencia nas conquistas¹⁵⁹ e tampouco hai testemuñas dos sucesos máis horribles do colonialismo como os zoos humanos, o traballo forzado, o racismo, o terrorismo de Estado, as matanzas, o uso da *chicotte*, as violacións ou as torturas.

Faltan testemuñas da xestión e vida cotiá nas colonias, e entre eles da opresión dos *indíxenas*: segregación urbanística, o mito extendido temporal e espacialmente do nativo preguiceiro (Ferro, 1994, 513-5), os traballos forzados, ou o *code de l'indigenat*, verdadeiro precursor do *apartheid*. Faltan así mesmo da importancia da tecnoloxía militar e das comunicacións –só hai un sobre a canle de Suez–, das derrotas europeas, do aumento da autoconfianza dos occidentais que vivían nas colonias entre os séculos XVIII e XX ou da construción de infraestruturas.

Faltan tamén textos que poderían ser útiles para ensinalo cambio e a continuidade, como aqueles que ensinaron colonialismos doutros períodos e os puxeran en relación. Tampouco os hai sobre aspectos que aparecen representados doutras formas, como a actividade misioneira, que figura en gravados e debuxos. Non figuran textos que podan mostrala actualidade do fenómeno, como as demandas xudiciais actuais pola colonización, testemuños de colonos, tan importantes para entender por exemplo a política actual francesa; testemuños de colonizados, dos inmigrantes recentes a Europa –fillos ou netos de colonizados na maioría dos casos–, documentos sobre heranzas coloniais na vida cotiá como a propagación dos hábitos sociais e as linguas europeas, a presenza do cricket no Indostán e do curry¹⁶⁰ e o cuscús no Reino Unido e Francia respectivamente; ou sobre territorios colonizados actualmente.

O imperio colonial francés: Jules Ferry

O gran protagonista dos textos sobre o colonialismo francés é Jules Ferry¹⁶¹, que só aparece retratado físicamente nun manual (Rodeira, 100), e non no tema que trata o

¹⁵⁹ Aínda que figura Karl Peters, recórdese as grandes perdas poboacionais de Sudán e Uganda (De Sebastián, 2006, 121), a Bugeaud ou Omdurman, os incendios de Kumasi, Hué, Pekin ou Yogyakarta, que levou a que “*no one could any longer doubt that a new era had dawned in Java*” (Riclefs, 2001, 149).

¹⁶⁰ En Gran Bretaña, como refire Amartya Sen (2006, 3 e 5), o curry é considerado un prato nacional, sendo eles os inventores da súa presentación en polvo.

¹⁶¹ A vixencia deste político foi patente nas discusións no parlamento francés que conduciron á promulgación da lei do 23 de febreiro de 2005, -que, entre outras disposicións, obrigaba a practicar un ensino no que se valorizase a actuación colonial francesa e especialmente a dos *pieds noirs*- o deputado Christian Vanneste declarou que se debía “*mieux faire connaître aux jeunes générations le côté positif de la présence française en Afrique et en Asie, dans la lignée voulue par Jules Ferry*”. A letra negra é nosa. Ferry, Non obstante, tamén foi empregado nos manuais franceses como crítico á mentalidade dos colonos franceses (Falaize, 2009a).

colonialismo senón naquel que resume a política europea anterior á Primeira Guerra Mundial. Fronte a el, outro gran símbolo do colonialismo galo, o economista Paul Leroy-Beaulieu, só figura cun fragmento do seu libro *De la colonisation chez les peuples modernes* nos manuais de Rodeira (123) e Anaya (161). Este foi utilizado nas entrevistas cos alumnos.

O imperio británico: Kipling, Chamberlain e Lord Salisbury.

Tan popular nos libros de texto como os pensamentos de Jules Ferry é o poema *The White Man's Burden*, de Rudyard Kipling, presente nos dous manuais da editorial SM (02, 110 e 08, 115) e no V.V. (95), con oito, dezasete e sete versos respectivamente dos cincuentaeseis orixinais¹⁶². Igual difusión que o literato acádaa Joseph Chamberlain, que figura como equivalente británico a Ferry, ofrecendo unha perspectiva centrada nos grandes imperios que se pechará ao falar de Theodore Roosevelt e do imperialismo alemán, non habendo textos sobre ningún outro imperio colonial. Menor presenza ten outra gran figura do expansionismo británico de finais do XIX, Lord Salisbury.

O imperialismo tardío: Estados Unidos, Xapón e Alemaña

Os textos do imperialismo decimonónico estadounidense están centrados na figura de Theodore Roosevelt. Non obstante, faltan documentos que poderían interesar ós alumnos, como documentos contra España –especialmente da prensa, o que permitiría traballar sobre o seu papel no imperialismo– acerca da conquista de Hawai ou testemuñas de soldados en Vietnam¹⁶³. Tamén faltan documentos importantes como a Enmenda Platt, sobre sucesos importantes como o nacemento de Panamá¹⁶⁴ ou perspectivas críticas escritas nos propios EEUU como as de Mark Twain.

Pese á súa importancia histórica, non existen textos que representen o colonialismo xaponés, agás cun texto dun autor europeo racista. Cos mesmos prexuízos

¹⁶² No primeiro caso os oito primeiros versos, no segundo son os 1-2, 5-13, 17-21 e 23 e no terceiro os 1-6 e 8.

¹⁶³ Pode ser interesante comparalos con documentos doutras guerras e observar o racismo do soldado medio, que pode corrixir a percepción extendida entre o alumnado da bondade do soldado medio. Testemuñas do racismo e brutalidade –así como da complexidade de asumir que unha nación que glorifica a súa loita pola independencia somete a outras– pódense atopar en cartas de soldados na guerra de Filipinas. Dispoñibles en: <http://historymatters.gmu.edu/d/58/> Consultado o 12 de setembro de 2011.

¹⁶⁴ Existe unha unidade didáctica completa, con textos e imaxes –aínda que emprega en gran parte un libro de texto americano– en http://tah4all.org/lesson_plans/lp_pdf/gr_11.4.4_panama_10_09.pdf Consultada o 12 de setembro de 2011.

preséntase o colonialismo alemán, neste caso reforzando a imaxe racista dos colonizadores, esquecendo a Friedrich Ratzel e aqueles acerca do ideal de expansión europea, así como dando pouca importancia ao Congreso de Berlin.

A voz dos colonizados e da crítica do colonialismo.

A perspectiva dos colonizados figura proporcionalmente nun número baixo de textos e apenas existe ata chegar ao tema da Descolonización. Ademais, figuran menos en textos escritos por eles como en reproducións de tratados e textos acerca de exploradores europeos.

Igualmente infrarrepresentados están aqueles occidentais que non compartían a ansia pola adquisición de territorios, pese a seren exemplos morais de pensamento crítico e autonomía persoal e precursores da perspectiva actual, e por tanto máis accesibles. O paradigma crítico co colonialismo predomina nos textos historiográficos sobre o período, aínda que en textos difíciles para o alumnado medio.

A Descolonización

Os textos sobre a Descolonización comparten cos da conquista o feito de presentala perspectiva dos vencedores, que neste caso é a inversa á vista no apartado anterior, a das antigas colonias. Ademais, evítase amosar unha Europa agresora, que só se vislumbra indirectamente no discurso de De Gaulle do 26 de marzo de 1962 (SM 08, 302) que presenta o abandono de Arxelia como unha decisión libre resaltando como “*o exército asegurou o dominio do territorio*” e o “*conquistou*”. Escasean os documentos con orixe metropolitano agás no caso dos historiográficos, onde predominan. Son frecuentes as noticias periodísticas.

Os textos que representan á Descolonización céntranse en líderes, partidos e conceptos políticos coincidindo coa perspectiva habitualmente adoptada na parte doutrinal dos manuais. Porén, non se adopta este punto de vista tan pouco atraente para o alumnado ante outras descolonizacións como as americanas –tampouco se presentan documentos da tan importante de Haití–, entre as que a estadounidense figura asociada non ao tratado de París ou ás Leis Intolerables nin a textos de carácter nacionalista, senón á Declaración de Independencia ou ao *Virginia Bill of Rights*, como preludios dun expansión mundial do liberalismo.

Os libros de texto non establecen pontes entre as diversas descolonizacións seguindo a tendencia a presentar fenómenos particulares e a rexeitar as categorizacións,

sen importala similitude dos procesos. No referido ós textos, por exemplo, na proclamación da independencia da Asamblea Nacional grega de 1822 fálase dunha vaga “*nacionalista*” que recorre Europa na primeira metade do século XIX, dun “*xugo cruel*”, que non se pode sufrir “*sen cobardía e automenosprezo*”, de “*esclavitude*”, “*tiranía*”, “*despotismo*”, ou de “*reconquistar os dereitos da liberdade individual, da propiedade e do honor*” (V.V., 57), unha linguaxe que se corresponde en gran medida coa utilizada cento corenta anos despois nas colonias europeas, paralelismo ao que non se fai mención..

Hai tamén asepticismo e ausencia de drama, en parte debido ao dominio do campo político e á falta do discurso popular e do individual. Os protagonistas, novamente, son os políticos, cunha forte presenza africana, especialmente de Lumumba e de Senghor, sendo este presentado como primeiro presidente de Senegal e rara vez como un dos corenta *immortels* da selecta Academia Francesa. De feito, só un dos seus textos é literario (V.V., 247). Tamén hai textos de Nkrumah, Nyerere, Sekou Touré, Nasser e Ferhat Abbas. O predominio africano atópase tamén nos manuais franceses de primaria, pero resulta interesante a preferencia neles por Aimé Césaire, Ruben um Nyobe, A. Saadane (sic.), Ho Chi Minh, Houphouet-Boigny e Abdel Qader (Boyer, 2007, 15), ademais da presenza neles de políticos europeos coma De Gaulle e dun auxe dos personaxes opostos ao colonialismo (Falaize, 2009a). Fóra dos africanos, nos textos repítese a idealización da Descolonización sobrevalorando o papel de Gandhi.

Outros imperialismos

Napoleón

Con Napoleón, os manuais fan pervivir o que a historiografía recoñece como un mito e abandonan unha tradición crítica en torno á personaxe que se remonta a manuais franceses de primaria de fins do XIX como o *Rogué Despiques* (Ogier, 2003, 182—5).

No caso dos libros analizados, o discurso da parte doutrinal esquece os feitos máis escuros da carreira napoleónica como a reinstauración da esclavitude ou o abandono do seu exército en Exipto, que é un acontecemento importante na historia do colonialismo por ser unha bisagra entre dous modelos ao primar a xustificación civilizadora sobre a científica e falar da fin da esclavitude (Ferro, 1994, 108-9).

Os textos presentan acriticamente a versión haxiográfica creada polo propio emperador dende Santa Helena na que se presenta como un gran militar e estadista (SM 02, 37) ou como idealista soñador dunha Europa unida (Santillana, 64) nunha mostra

simplista da tendencia a buscar raíces onde sexa á unidade actual. O único texto que non é da súa autoría, da pluma de Chautebriand (SM 02, 39), simplemente constata a creación dun mito e adica a metade da súa extensión a destacar motivos da súa “*grandeza*”.

Fascismo e nazismo

Outro período con abundantes textos sobre procesos imperialistas é o que abarca a situación política da Europa de entreguerras. Non obstante, a maioría se centran nos aspectos totalitarios das ditaduras deste período, especialmente da fascista italiana e da nazi, sendo menor o número daqueles que abordan a política exterior, que non era un aspecto esencial nos plans iniciais destes réximes. Hai escritos e declaracións sobre cuestións relacionadas co imperialismo como o racismo, a desigualdade e o antisemitismo, pero dado que se refiren á política interior non concernen a esta investigación. As apoloxías da violencia son frecuentes, pero moitas non pasan dunha concepción abstracta, sen inimigo exterior identificable, son defensas da “*guerra*” ou do “*campo de batalla*” ou ataques ao pacifismo.

Os textos máis interesantes e que figuran en máis ocasións son os extractos de *Mein Kampf* centrados na teoría do *Lebensraum*, dos que se atopan tres en tres manuais (SM 08, 201; Anaya, 265 e 274 e V.V. 181) con algúns solapamentos. Pese a que estes amosan numerosas coincidencias coas prácticas e teorías propias do colonialismo europeo contemporáneo, este aspecto non se sinala. Ademais, novamente existe un marcado interese nos documentos oficiais e un menor -dentro dos totalitarismo de entreguerras- polo militarismo xaponés.

A Guerra Fría

Os manuais adolecen de erros frecuentes en moitas obras historiográficas acerca da Guerra Fría, como a desatención dos escenarios do Terceiro Mundo, da propaganda e de mecanismos indirectos de presión como a propaganda cultural (Judt, 2008, 355-77). A maioría dos documentos empregados para explicar este período se limitan a cuestións de desarme, á coexistencia pacífica, á represión interna ou á perestroika que, aínda que en relación co imperialismo, sono unicamente porque, dende unha perspectiva maximalista, toda actuación na Guerra Fría era unha toma de posición e debilitaba ou fortalecía a un dos dous bandos.

As referencias a variantes do imperialismo nadas coa Guerra Fría como a competición nos terreos artístico, deportivo, a carreira espacial e a atómica –tan relevante hoxe en día polo uso no caso de Corea do norte e Irán– son escasas. A máis representativa e novedosa delas, a ameaza nuclear, tan importante neste período como no presente, só ten un certo papel no manual SM 02 – máis alá de breves referencias nos documentos sobre a crise dos mísiles–.

A mesma escasa atención atopase en relación con manifestacións características do mesmo momento histórico como as manobras militares, derribos de avións, ensaios armamentísticos, envíos de armas, despliegues de tropas, axuda económica, sobornos, etc. Só se atopou un texto acerca do custe económico do intervencionismo e outro acerca da loita de guerrillas¹⁶⁵.

Ningún manual confronta os discursos das dúas superpotencias con outros que denunciaren as súas accións nin durante a Guerra Fría nin en tempos anteriores. Tampouco existen referencias ós antiimperialistas estadounidenses e soviéticos que denunciaban as actuacións do propio Estado.

5.3.5. Mapas:

Dada a compoñente internacional do imperialismo e as descolonizacións, a súa representación en mapas históricos é necesaria para lograr unha adecuada aprendizaxe. Neles, aqueles compoñentes menos tanxibles ou que implican aspectos ideolóxicos – espionaxe, propaganda– tenden a ser menos representados, especialmente porque os libros investigados evitan en gran medida incluír información escrita nos mapas, reducindo o seu potencial explicativo. O seu papel, coincidindo coa opinión común entre o profesorado (Galindo, 1997, 224) é de mero material de apoio, pese ao seu valor pedagóxico e a que a compoñente visual e espacial serve de apoio á memorización e desenvolve outras capacidades. É frecuente que os mapas presenten información que non figura no corpo do texto, que non se propoñan actividades acerca da mesma, que se mencionen topónimos no corpo do texto que non figuren nos mapas ou a situación inversa.

¹⁶⁵ O primeiro refírese ao caso estadounidense en Vietnam (VV, 277) do mesmo xeito que o segundo (SM 02, 202) que se completa con preguntas que, seguindo un modelo propio do manual en que figuran, incide na actualidade do fenómeno, pero deixa en mans do alumno a búsqueda de información. Tampouco se fan referencias a loitas deste tipo anteriores a ésta e no libro non se retoma a cuestión.

Seguindo unha orde cronolóxica, son habituais os mapas referidos ao imperio napoleónico, a independencia de Latinoamérica, a Europa da Restauración, a era do imperialismo, as expansións fascista, nazi e xaponesa e a Segunda Guerra Mundial nos teatros europeo e Pacífico. Menos frecuentes son os referidos ás expansións continentais ou os referidos a exploracións. Os mapas históricos parten da mesma perspectiva occidental que o resto dos discursos dos manuais e son fundamentalmente políticos, sendo relativamente infrecuentes os que representan migracións ou a distribución espacial de nacionalidades, relixións, etnias, linguas e outros fenómenos culturais, cuestión de gran importancia nesta investigación:

“Para que los límites del imperialismo estuvieran claramente trazados, haría falta que las fronteras de las naciones fueran visibles en el mapa de las culturas, de las lenguas o de las aspiraciones populares” (Aron, 1963, 315)¹⁶⁶.

Mapamundis da era do imperialismo

Dada a escala planetaria da colonización europea, os reducidos coñecementos xeográficos dos alumnos e o eurocentrismo secular dos currículos de ensino da historia, faise necesario o uso de mapamundis que representen o acontecido para lograr unha adecuada comprensión do fenómeno. Éstes figuran en tódolos manuais tanto ao principio do tema respectivo como ao final¹⁶⁷. Só no de Rodeira non sucede así (116). O modelo é moi similar: divídese a superficie do planeta entre diversas metrópoles, cun número que varía entre oito e trece, sendo once o máis común, pois se atopa en tres manuais. Por convencións seculares o imperio Británico tende a representarse en vermello ou cores afíns como o rosa ou o morado.

Os mapas representan o paradigma historiográfico xa coñecido, pois existen dúbidas en torno á presentación dos imperios otomán e chino xunto cos coloniais, ofrecendo novamente unha minusvaloración dos imperios continentais e dos non europeos. Así, o primeiro aparece como tal só na lenda do manual de Anaya e o segundo en ningún caso, aínda que en tres figura o topónimo Turquía, podendo confundirse Estado e rexión xeográfica.

Os mapamundis coinciden tamén en dar fin ao período en 1914, claro que no caso dos mapas usala fin das conquistas e repartimentos como foto fixa non pode considerarse erróneo, pero sí susceptible de inducilo erro de que a era do imperialismo é

¹⁶⁶ Aínda que o concepto de fronteira non é o máis indicado neste caso, para estudar o imperialismo é importante considerar non só os Estados, senón tamén as sociedades.

¹⁶⁷ Santillana (129) e SM 08 (115) son exemplos do primeiro tipo e VV (107), SM 02 (111) e Anaya (152) do segundo.

unha fase histórica antecedente doutra coñecida como Primeira Guerra Mundial, reforzala tendencia propia dos adolescentes a concebir de forma estática a realidade social (Luis, 2000, 106) e facer crer que a conquista foi un proceso case instantáneo, defecto que se corrixe nalgúns mapas a maior escala. Así mesmo, o paradigma rosa está presente na ausencia de batallas, matanzas ou expulsións de pobos, transmitindo unha imaxe aséptica e, polo tanto, falsa. Só o manual de Anaya explicita a relación entre esta reescritura das fronteiras e a configuración actual, falando dun “**novo mapa mundial**” (149), pero faino por escrito, sen confrontar mapas anteriores e posteriores á carreira colonial e actuais. A emigración ás colonias e as esferas de influencia teñen pouca importancia relativa na cartografía dos manuais.

Os mapas desaproveitan en xeral a capacidade dos mapas de presentar as direccións das conquistas e a rivalidade entre diferentes Estados. Ningún libro presenta adecuadamente as colonias do Océano Pacífico nin en mapas de períodos anteriores. Tampouco inclúen datas ou signos relativos a diferentes fases que permitan ensinalo nacemento, expansión e decaemento dos imperios e Estados¹⁶⁸. Tampouco se atoparon mapas que presenten un único imperio, o que permitiría ver como se podía xestionar e o seu grado de coherencia. Non se presentan territorios como colonias rusas, e a presenza de África practicamente no centro de tódolos mapas –que sitúan o corte do globo no estreito de Bering– sumada ao maior número de topónimos neste continente outórganlle un protagonismo non xustificado no corpo do texto que conduce ós alumnos a asociar imperialismo e colonialismo basicamente con África.

No caso de existir preguntas acerca dos mapamundis, éstas son escasas e só piden unha fácil lectura. Só existen dous casos en que se plantexan cuestións referidas ao espazo, e nunha delas pídese sen un propósito educativo claro sinalar as vías de comunicación navais das metrópoles coas colonias (SM 02, 111)¹⁶⁹. Ningún libro refire a debilidade estratéxica que significaba a sobreexpansión de imperios como o británico, feito do que os seus dirixentes eran conscientes no seu momento (Hefferman, 1995, 249) e que preocupaba tamén a Kennedy con respecto ao dos EEUU (Ferguson, 2001, 528).

¹⁶⁸ Tan só o libro SM 08 (117) e exclusivamente no mapa de África diferencia a situación das colonias das metrópoles indicadas nel en 1885 e 1914 a través de dúas tonalidades non claramente distinguibles. A representación en mapas diferentes das fases da colonización trouxo problemas na aula.

¹⁶⁹ Na outra se insiste no tópico da canle de Suez (Anaya, 165)

Mapas de África

Pese á importancia do mapamundi, o mapa que figura en máis ocasións nos manuais en relación ao colonialismo europeo contemporáneo é o de África. A lectura destes mapas é sinxela, pero a súa información se limita a encadear datos de compoñente xeográfica como a parte discursiva encadena os de base histórica, sen existir relación entre eles. Os mapas de África só amosan que o reparto deste continente foi case completo, qué territorio pertencía a quen e uns topónimos descoñecidos na súa maior parte para un adolescente español. É a presentación dun feito consumado, dun triunfo, sen reparar nas consecuencias. Non existen datos que podan enturbiala mensaxe triunfalista: nin colonos nin batallas e os nativos, como se verá, ou non figuran ou como dato anecdótico.

África precolonial

Dentro dos mapas do continente negro destacan catro que amosan a situación previa á conquista, dos que só dous mencionan os Estados e as principais etnias africanas do XIX. Os outros representan exclusivamente as posesións europeas nunha mostra máis de etnocentrismo. En calquera caso, a orixinalidade dos que ensinan a realidade *indíxena* está desvirtuada pola ausencia nas páxinas dos manuais de toda mención á historia precolonial do continente.

Cartografía e explotación

Existen un mapa económico de África (Anaya, 163. v. imaxe 19) que retoma a asociación imperialismo-materias primas¹⁷⁰ presenta como inconvintes:

-non precisar unha data.

-o feito de que, pese a figurar no tema referido á expansión colonial europea –que se fai finalizar en 1914–, sinala entre os elementos a explotar xacementos de uranio ou de petróleo.

-en canto ao sistema de representación, o mapa recorre ao vello sistema de situar iconos sen indicación da magnitude do valor representado e figuran nel as divisións por

¹⁷⁰ Esta variante de mapas de África foi característico da Italia fascista (Atkinson, 1995, 278 e 290).

imperios –aparece a AOF– pero tamén por subdivisiones dos mesmos –aparecen as Rhodesias e Sudán–.

-no campo dos valores, asocia conquista con riqueza incidindo na lectura económica xa abundantemente presentada nos textos, sendo de lamentar a ausencia nos manuais dun mapa equivalente que ensine o proceso de conquista, que explique a violencia e a opresión que implicou a obtención desas riquezas. Vólvese atopar nel ademais a doutrina da *terra nullius*, da conquista do deserto segundo a nomenclatura arxentina, das riquezas en espera de dono.

-dende o punto de vista informativo, os novos datos que se obteñen del son poucos e están desconectados das cuestións teóricas sobre o tema. O libro propón novamente unha lectura meramente cuantitativa.

Mapas de Asia

Os mapas de Asia son a outra presenza importante dos temas referidos á era do imperialismo, aínda que non figura ningún no manual SM 02. Na maioría dos casos aparecen na páxina contigua ós de África, máis frecuentemente despois que antes. O xeito de presentalo continente ofrece unha limitada visión do colonialismo pois representa as colonias europeas sen incluír as rusas nin os Dominios australiano e neozelandés.

Outros imperialismos

Para completar o tratamento nos mapas dos fenómenos imperialistas contemporáneos cómpre facer un breve repaso por orde cronolóxica a outros mapas referidos a colonialismos doutras épocas e doutros continentes. Cabe resaltar en primer lugar a escasa presenza de representacións da situación colonial na Era Moderna (SM 08, 17 e Santillana, 13), necesarias para unha cabal comprensión do marco histórico da que tivo lugar na contemporánea. Ademais, nos mapas reproducidos reflíctese a consabida asociación de colonias con riqueza e comercio ou con extensión xeográfica.

A expansión continental estadounidense

No caso da historia contemporánea dos Estados Unidos os mapas, de igual maneira que o discurso principal dos libros de texto, desligan o nacemento do Estado da

expansión a costa da poboación autóctona. Presentan mapas político-militares ou ben aqueles que constatan a expansión física ou os beneficios materiais sen importar os medios e as consecuencias empregadas para lograr ambos. Destaca un do SM 08 (37) que presenta as materias primas do territorio nun dos raros mapas extraeuropeos nos temas adicados á primeira revolución industrial. Tamén manteñen a convención que presenta a expansión continental do país como se dun territorio baleiro se tratase, recorrendo a eufemismos como mencionar a entrada dos territorios na unión, falar de expansión, presentar datos nas marxes ou pés dos mapas que non se mencionan no corpo do texto e prescindir de mapas do proceso, especialmente daqueles referidos ás guerras indias.

O imperio napoleónico

Seguindo a orde cronolóxica, o fenómeno máis destacado en relación co imperialismo é o imperio napoleónico, do que tódolos manuais presentan un mapa no que se aprecian diversas variantes de dominación: anexións, bloqueos, estados-satélite, imposición de monarcas e alianzas con maior ou menor grado de dependencia. Porén, a maioría desa información non figura no corpo de texto nin hai preguntas acerca dela.

A URSS

Son comúns nos manuais os mapas do artellamento territorial da URSS. Éstes axudan a comprender a este réxime como un imperio continuador do zarista e poden introducilas paradoxas dun imperio antiimperialista e dunha federación centralizada, aspectos importantes para alumnos nunha idade tendente ós absolutos. O obxectivo destes mapas volve ser incitar á repetición acrítica de territorios, o que se comproba na formulación de preguntas do tipo “*que repúblicas se incorporaron inicialmente á URSS?*” (SM 08, 147) ou “*¿Cuántas repúblicas formaban la URSS en 1930?*” (SM 02, 141) e no recurso a mapas que se limitan a presentar as repúblicas coas súas capitais.

O período de entreguerras: 1929, fascismo, nazismo e Xapón imperial

O libro V.V. presenta un mapa orixinal no panorama dos libros de texto que amosa a difusión da crise de 1929 (166 v. anexo imaxe 24) e no que se aprecian algunhas implicacións económicas do colonialismo europeo contemporáneo. Pese a presentarse nun tema acerca do período de entreguerras, encaixaría sen apenas cambios nun acerca da era do imperialismo, pois permite observala existencia de dous mundos

económicos nos anos trinta, cada un coa súa lenda nun recuadro independente. Un é presentado como “*economías arruinadas polo afundimento dos intercambios mundiais e o prezo das materias primas*” e consiste na súa maior parte nas colonias europeas, pero inclúe tamén a China e ao conxunto do continente americano salvo os Estados Unidos, o que permite observar as similitudes no terreo económico entre as e semicolonias e as colonias formais.

Este mapa da expansión da crise transmite ademais información non tratada apenas ao falar da expansión europea, como a dependencia das colonias con respecto ás metrópoles, que atopan nelas mercados e financiación, é dicir, a situación inversa á comúnmente prantexada acerca da necesidade das nacións máis industrializadas de importar materias primas baratas. Outro interese do mapa reside en que permite visualizar a importancia dos monocultivos, pois se individualizan unha serie de territorios asociados cada un a unha “*materia prima cuxo prezo baixou fortemente*” e na que non só aparecen o caucho de Indonesia e o café de Brasil, senón a lá de Australia ou o trigo canadense.

No tocante ao fascismo italiano, nos libros de texto analizados atopáronse dous tipos de mapa: o primeiro, centrado nas rexións veciñas de Italia, e o máis común, que representa a invasión de Etiopía¹⁷¹ definíndoa como unha “*expansión territorial*” (V.V.) e como sinal do “*expansionismo*” italiano (Anaya). Só figura no de Santillana como unha “*expansión colonial*”. Recorren así á terminoloxía atopada no corpo do texto dos manuais, que introduce un imperialismo exclusivo dos fascismos –e, por asociación, do Xapón coetáneo–, o expansionismo. Ademais, os mapas do fascismo italiano non se corresponden coa parte discursiva pois, ou non hai envíos a eles e a cuestión explícase noutro tema (Santillana), non hai espazo adicado á política exterior fascista (Anaya), ou apenas un parágrafo no que o soño colonial ocupa apenas tres liñas, limitándose a enumerar os territorios que figuran no mapa adxunto (V.V.).

Ningún mapa pon en relación as conquistas nazis previas á guerra co Tratado de Versalles nin o demanda nos exercicios, tampouco presenta tódalas fases da expansión nazi dende a remilitarización de Renania, separando novamente de forma brusca o

¹⁷¹ Sería máis interesante presentar o seu soño africano: <http://en.wikipedia.org/wiki/File:ProgettoImperoItaliano.jpg> Tamén hai mapas que representan o seu soño europeo (incluíndo España): http://en.wikipedia.org/wiki/File:Italy_aims_Europe_1936.png Polo seu carácter desmedido o máis impactante (e, polo tanto, motivador) é: http://althistory.wikia.com/wiki/File:Fascist_Italy_%28New_Roman_Empire%29_map.png Consultados o 18 de setembro de 2011.

continuo temporal; non comparan este proceso con outros como a expansión e caída do imperio napoleónico, non figura a cuestión irredentista coa distribución dos xermanofalantes e tampouco presenta ningún mapa a intervención en España nin hai mapas conxuntos dos imperialismos fascistas.

En paralelo a estes dous totalitarismos atópase o caso xaponés, presentado en tres manuais cun mapa propio que reflicte un período breve, transmitindo a falsa impresión de estar ante un fenómeno exclusivo dos anos trinta e corenta do século XX.

As guerras mundiais

Pese a que o desenvolvemento das campañas bélicas nas guerras mundiais non interesa como manifestación imperialista por non ser máis que mecanismos, os mapas que representan as guerras mundiais son interesantes ao figurar neles as colonias europeas. O modo de presentalas ofrece unha casuística variada con mostras de:

- desinterese polas mesmas: aprécianse na ausencia de mapas do globo –excepto nun caso (Santillana, 245)– ou á presentación da porción do norte de África visible nos mapas do teatro europeo nunha cor neutra e sen indicacións, como sen non interviran nelas.
- erros: aparecen especialmente nos que se ocupan da Segunda Guerra Mundial, atópanse exemplos que falan de países aliados ou belixerantes incluíndo Siria, Líbano, Exipto, Marrocos, Arxelia ou Chipre (V.V., 205 e SM 02, 175). Outros refírense a colonias como “*países aliados*”, e só nos mapas da Primeira Guerra Mundial está xeralizado poñer entre paréntese a metrópole ocupante e na mesma cor a ésta e á colonia ou ao conxunto do seu bando. En dous casos se fala de “*territorios*” seguido do nome da potencia ocupante ou de “*territorios baixo ocupación*”. Chama a atención a ausencia do vocablo “colonia”, desaparecido dos temas que non tratan a era do imperialismo e a Descolonización.

A Guerra Fría

A Guerra Fría é profusa no uso de documentos cartográficos, con dous libros nos que figuran oito. A escala dos mesmos varía dende mapas urbanos de Berlín, rexionais de conflitos como Corea e Vietnam e mapamundis. Hai tamén proxeccións diferentes á cilíndrica co centro no cruce do meridiano de Greenwich e o Ecuador.

Os mapas representan situacións catalogables como imperialistas ao atoparse ocupacións, áreas de influencia, bases e intervencións militares. Na súa lectura algúns manuais toman partido.

5.3.6. Gráficos e táboas

A información vehiculada a través de táboas e gráficos nos libros de texto é escasa, podendo citarse o exemplo do manual de Rodeira, que só presenta unha gráfica en cada un dos temas que explican a era do imperialismo e a Descolonización. Os datos presentes nelas son habitualmente de tipo socioeconómico quedando o político nas lecturas que delas se fagan:

[Adoptan una] “*perspectiva tecnocrática y cientifista que oculta la verdadera dimensión social del drama de la existencia humana. Incluso lo que no son más que instrumentos auxiliares para el conocimiento (pirámides de población, gráficas, datos estadísticos) llegan a constituir el núcleo principal de enseñanza en vez de la explicación de los verdaderos problemas que afectan a la supervivencia humana y sus implicaciones sociales, económicas y ambientales*” (López Facal, 2004, 282)

Deste xeito, os libros non relacionan crecemento económico e expansionismo ou emigración e incrementos da produción de certas producións agrícolas coa colonización. Ademais, son escasas as cifras sobre despliegues de tropas, armamento empregado, custe económico dos conflitos, rentabilidade económica das conquistas e agresións, cifras comparadas de vítimas en diferentes bandos cando se trata de conflitos entre Estados de moi desigual situación económica e a evolución socioeconómica nas colonias e das metrópoles.

5.4. CONCLUSIONES

Con respecto ás hipóteses, comprobouse que os libros de texto de Historia do Mundo Contemporáneo non abordan a cuestión do imperialismo, limitándose a enumerar sucesos político-diplomáticos ou militares, esquecendo as formas máis indirectas de expresión do poder. Ademais, evitan o traballo con conceptos, seguindo unha vía particularista propia da disciplina pola que existen unha serie de termos específicos de cada período. Ademais, na maioría dos casos os manuais presentaban a historia como unha sucesión –a veces superposición– de fenómenos illados, evitando as comparacións e os efectos a medio e longo prazo.

En relación ós conceptos propios dos fenómenos imperialistas, ningún libro emprega unha definición aceptable de imperialismo, aparecendo arcaísmos e contradicións no seu uso. Con respecto ás colonizacións e descolonizacións, éstas trátanse de forma individual, do mesmo xeito que os imperios e colonias. Ningún libro aclara as confusións entre imperialismo, imperio, colonias, colonialismo e colonización. Os manuais evitan analizar e interpretar conceptos, pero optan implícitamente por defender a causa europea ao non referir nin as súas derrotas nin as masacres que cometeron. Tampouco presentan a perspectiva dos colonizados, renunciando á historia precolonial, a resistencia á colonización e a vida nas colonias. Ningún manual se preocupa da importancia actual das actuacións imperialistas do pasado, especialmente dos efectos nas sociedades dominantes.

5.5. RECOMENDACIÓNS

Noutros capítulos as recomendacións didácticas intégranse nos diferentes subapartados, pero no caso dos manuais resulta máis adecuado redactar un apartado final do capítulo porque trátase de realizar propostas para superar deficiencias que son habitualmente comúns, tanto na información e actividades que figuran no corpo do texto como as que aparecen como material paratextual. Os libros de texto deberían mellorar os seguintes aspectos:

- reducir o nivel de abstracción dos conceptos¹⁷², recorrendo a exemplos de diferentes momentos da contemporaneidade e o máis próximos posibles ós alumnos mencionando, por exemplo, Ceuta, Melilla e Xibraltar ao abordalos enclaves. Ademais, é importante deixar certo campo á incerteza e á superposición. Deberíase polo tanto ser menos ambiciosos co vocabulario, definindo e poñendo exemplos claros e motivadores.
- entre os conceptos relacionados coa era do imperialismo é importante destacar os de colonia, colonizar, colonialismo, metrópole e colono.

¹⁷² Os conceptos empregados nesta investigación como imperialismo, colonialismo ou colono son presentados nos libros de forma confusa, demandando unhas capacidades de comprensión lingüística superiores ao nivel medio dun alumno de secundaria, que se atopa maioritariamente no nivel de operacións concretas e depende das súas experiencias para lograr a comprensión dos fenómenos, polo que só unha minoría entende adecuadamente os contidos tradicionais (Steele, 1976, 17 e 23).

- entre os conceptos relacionados co imperialismo son relevantes os de intervención, protectorado, bloqueio, Estado fallido, raza, guerra subsidiaria ou a través de terceiros (*proxy war*), Estado tapón, imperio informal, enclave, non intervencionismo e fronteira.
- respecto dos conceptos de imperialismo e colonialismo, débese aclarar a existencia de dúas acepcións: como período e como concepto, e que só é aceptable historicamente a última acepción.
- cómpre diferenciar especificamente imperialismo e colonialismo dos conceptos derivados e do de conquista, explicando que ésta non é un sinónimo senón unha fase do colonialismo. Así mesmo é importante diferenciar entre colonialismo (político) e colonización (poboamento).
- débese insistir no concepto de colonia, aclarando que na historia distínguese entre unha acepción política referida a un territorio doutra social que se refire a unha poboación. Cabe destacar a súa condición ultramarina e aclarar o solapamento coa idea de territorio a colonizar –colonia de poboamento–. É importante relacionar as contemporáneas coas gregas, romanas e fenicias vistas noutros cursos, comparalas cos Estado-satélite cando se trate a Guerra Fría e mencionalas colonias penais.
- débese evitar particularizar os conceptos, como acontece con co de limpeza étnica, asociado ás guerras da disolución de Iugoslavia, e o de expansionismo ao imperialismo do Eixe.
- convén presentar coherentemente as variedades de administración colonial diferenciando tipos xerais (concesións, protectorados, colonias de poboamento, de explotación) de particulares (Mandatos e Dominios), poñendo exemplos –preferiblemente fotos, mapas, planos e descripcións–, explicando solapamentos e a xestión directa ou indirecta. Incluir os imperios informais.
- relacionar os temas entre eles, evitando repeticións e reforzando contidos con novos exemplos, facendo seguimentos das políticas exteriores ao longo prazo e observando o nacemento e caída das potencias e o paso de país dominado a

dominador. Coordinar especialmente os temas do colonialismo e a Descolonización mesmo con historias que se complementen¹⁷³.

- traballar cunha sorte de esquema-base de mecanismos do imperialismo para obxectivoalo (empregándoo todo o curso como esquema xeral): Directos (de menos a máis intrusivo): ataque puntual, invasión, ocupación, colonización. Indirectos: golpes de estado, espionaxe, axuda económica, etc. Propoñer tamén exemplos de cada tipo e período imperialista, personaxes representativos, así como edificios ou obxectos.
- usar máis relatos en primeira persoa, dando unha visión do imperialismo dende o sentimento e a experiencia. Integrar ese discurso humán no seu contexto socioeconómico. Comparar a través de testemuños unha situación colonial, unha conquista e un acto imperialista.
- armonizar a relación dos textos, mapas e imaxes co corpo do texto, por exemplo, incluíndo as críticas ao colonialismo non só nos textos complementarios.
- reforzar o uso dos mapas para presentar a importancia das localizacións estratéxicas, ofrecer mapas con procesos e non exclusivamente estáticos, mapas que asociacen a creación de infraestruturas coa chegada de colonos e a explotación de territorios, deseñar coidadosamente preguntas críticas de lectura e interpretación, coidar os topónimos con que se quere traballar neles, deixar de representar neles como occidental o reclamado como tal, presentar a condición colonial nos mapas das guerras mundiais, limitar o uso de mapas de riquezas e expansión, reflectir neles as consecuencias ou os mecanismos para obter eses medios e territorios e ofrecer máis mapas coa representación da distribución espacial de relixións, etnias, linguas, nacionalidades, despliegues de tropas ou esferas de influencia.
- dar máis cabida nos contidos ao neutralismo, sinalando tamén o caso dos países comunistas heterodoxos, o illacionismo e o non aliñamento.

¹⁷³ En Francia este problema é maior pois, como a Descolonización se ensina en Termile, pero a colonización en Première. V. a conferencia “Enseigner la guerre d'Algérie à l'école : dépasser les enjeux de mémoires”, en http://www.canal-u.tv/producteurs/ecole_normale_superieure_de_lyon/dossier_programmes/colloque_pour_une_histoire_critique_et_citoyenne_le_cas_de_l_histoire_franco_algerienne/080_enseigner_la_guerre_d_algerie_a_l_ecole_depasse_les_enjeux_de_memoires Consultado o 20 de xaneiro de 2012.

- abordar a historia dende a perspectivas daqueles que padecen o imperialismo nas súas múltiples variantes.
- achegarse ao imperialismo dende perspectivas inhabituais: axuda no gasto militar, custe e beneficio económico dos conflitos; relación entre consumo, emigración e produción con colonización; relación entre crecemento económico e imperialismo; ofrecer cifras de baixas, de ocupación territorial, de movementos dos colonos, comparacións entre poboación nativa e colonos, etc.
- abordar as expansións continentais, especialmente a rusa e a dos EEUU e reforzalo seu coñecemento mediante mapas.
- presentar os traslados forzosos de poboacións, preferiblemente mediante mapas.
- ensinar a influencia do endebedamento financeiro como mecanismo de perda de soberanía.
- mencionar a asociación monocultivo e gandería extensiva con colonia ou semicolonía e co exterminio ou desposesión dos pobos nativos e a desaparición de hábitats seculares.
- utilizar máis imaxes, especialmente de publicidade ou sátiras e revistas ilustradas de medios como *Punch*, *Assiette au Beurre*, *Simplicissimus*, *Puck* e *Le Petit Journal*.
- ensinar exemplos da relación do imperialismo co multiculturalismo e a mestizaxe, por exemplo nas colonias de poboamento.
- mencionar, aínda que sexa brevemente, a historia de Oceanía.
- presentar a importancia de elementos técnicos como a medicina, a exploración xeográfica, o desenvolvemento armamentístico e a tecnoloxía como motivacións no desencadenamento de políticas imperialistas. Explicar a importancia da superioridade moral que parecía outorgar esta superioridade científica á hora de someter outras sociedades.
- analizar a importancia de elementos psicolóxicos como a gloria, o medo, a competencia, o prestixio e a atracción do poder como motivacións á hora de desatar políticas imperialistas. Presentar así mesmo os efectos psicolóxicos do colonialismo nas metrópoles e nas colonias.

- abrirse máis á multidisciplinarietàade ao tratar cuestións como o darwinismo social.
- presentar a relación das clases medias coas políticas imperialistas.
- describir e analizar a historia precolonial, tanto na parte principal dos libros como no material paratextual.
- reforzar a xustificación da importancia do estudo de cada cuestión. Destacar especialmente os efectos que os sucesos pasados teñen no presente, como o legado do colonialismo á hora de interpretar as intervencións militares en África, o problema das migracións de africanos e as actuacións chinesas nese continente.
- seleccionar unha serie de datas básicas da era do imperialismo e outra de actuacións imperialistas emblemáticas.
- presentar a historia das sociedades non industrializadas e as súas perspectivas ante a colonización
- presentalos imperialismos culturais con poucos exemplos de distintas áreas e períodos.
- presentar algún proceso forzado de homoxeneización nun Estado-nación e relacionalo co debate asimilacionismo-dominio indirecto propio da mentalidade colonial.
- presentar exemplos dos debates asimilacionismo-dominio indirecto, modernización ou non e civilización ou non con paralelismos co presente.
- ensinar a presión a través de tratados comerciais, a extraterritorialidade, o imperialismo ideolóxico, así como a tortura, o secuestro e outras formas de terror.
- empregar como exemplos países resistentes á colonización como Afganistán, Cuba ou Vietnam, por seren menos coñecidos e estar menos presentes nos medios.
- explicar a relación das empresas co imperialismo, especialmente das armamentísticas.
- tratar brevemente e mediante exemplos a relación dominación- racismo.

- mencionar a relación dos imperialismos coas crises económicas: 1873 e 1929.
- utilizar táboas e gráficas para presentar a evolución socioeconómica das colonias.
- presentar comparacións, como entre propaganda colonial e a anticolonial ou os textos de Guillerme II e o de Lin Zexu.

En canto a períodos e áreas:

- ao explicala historia dos Estados Unidos, coordinar os temas que a abordan evitando separar o nacemento da expansión. É importante así mesmo presentar as súas tendencias illacionistas, analizar o dobre carácter (antiimperialista e imperialista) da Doutrina Monroe, poñer exemplos da súa inxerencia en Europa, informar claramente do seu apoio a ditaduras conservadoras e do seu intervencionismo en Latinoamérica, destacando a importancia desta rexión na Guerra Fría e da guerra con México, así como poñendo exemplos de golpes de estado e intervencións militares en contraposición ás guerrillas comunistas partindo dos exemplos máis coñecidos e representativos.
- ao abordalo colonialismo europeo contemporáneo, repasar o moderno (con mapas), comparar ambos, e explicar xuntos os dous períodos nos imperios que os abarquen, corrixindo o esquecemento das causas a longo prazo. Tamén convén presentar adecuadamente as consecuencias negativas do fenómeno, en concreto o racismo e as matanzas, menos coñecidos.

É importante tamén explicar as causas e mecanismos do colonialismo, sen sobrevalorar as inversións de capitais e a emigración, mencionar algún dos procesos e sucesos en marcha entre 1890 e o presente, presentar a resistencia á conquista, as revoltas anticoloniais, as condicións de vida de colonizadores e colonizados, a súa evolución, e as condicións de vida dos colonos en comparación ós cidadáns metropolitanos, ademais de facer un balance final – mellor si é aberto á discusión– coas consecuencias, sen esquecer aquelas na vida cotiá e nas metrópoles. Explicar o legado na percepción que o resto do mundo ten de Europa e na existencia de territorios que son herdanzas da era do imperialismo e debater acerca da existencia de posibles colonialismos do presente.

- evitar unha visión simplista da historia de Alemaña, prescindindo en xeral das lecturas teleolóxicas e potenciando en troques polémicas en torno a posibles cursos alternativos da historia.
- presentar concisa pero coherentemente a política nacional da URSS.
- mencionar a colaboración das colonias e Dominios nas guerras mundiais.
- no caso da Guerra Fría, facer unha lectura equilibrada dos imperialismos comunista e capitalista. Non soste que a dominación do segundo bloque era exclusivamente económica. Comparar despliegues de tropas, a situación en América Latina e no Leste de Europa, destacar a variedade de imperialismos propios da Guerra Fría e a importancia da ameaza nuclear.
- evitar interpretar a Descolonización exclusivamente como un soño fallido, presentar o fracaso do ideal civilizador e do proxecto de dominación de moitas colonizacións europeas, relacionala co contexto da Guerra Fría, non misturar conflitos coloniais e poscoloniais, abordar como o poder militar non foi capaz de lograr os obxectivos políticos e económicos, ensinar os efectos nas metrópoles da súa derrota, presentar a continuidade na loita contra o colonizador dende a resistencia inicial, tratala descolonización do imperio xaponés, mencionar a descolonización dos dominios, separar o proceso da situación actual en África, Asia e Latinoamérica, ensinar o *éxito* do modelo de Estados-nación poñéndoo en relación con outros temas (e se cabe debatilo), presentar un mapamundi e o de Asia-África xuntos, evitando a separación por continentes e incluír mapas temáticos (por guerras, dunha soa metrópole...).
- relacionar procesos no longo prazo como os diferentes procesos descolonizadores, presentar a expansión rusa no período século XIV-1991 e o alemán dende o auxe de Prusia, ofrecer mapas simultáneos das conquistas do Eixe dende 1931 e do imperialismo xaponés dende 1894 a 1945.
- presentar a cuestión palestino-israelí a escala mundial (países árabes, diáspora xudía, UE, EEUU).
- abordar o neocolonialismo nos temas referidos ao período máis recente, relacionalo cos procesos xerais de descolonización e usar exemplos concretos como a biografía de Omar Bongo. Presentar despliegues militares e intervencións

occidentais no mundo dende a Descolonización, e lugares onde, pese a vivir catástrofes humanitarias, non se interveu. Mencionar a connivencia de moitos gobernos dos novos Estados coas potencias e os fracasos e acertos nos intentos de emancipación completa.

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN CON ALUMNOS

6. ENTREVISTAS A ALUMNOS¹⁷⁴:

MOSTRA:

Os resultados deste apartado proceden de dezaseis entrevistas en profundidade realizadas a vintenove alumnos de entre 16 e 18 anos, maioritariamente de dezasete anos, sendo éstos algo máis da metade do total fronte a casi un cuarto de dezaseis e cinco de dezaioito. Eran principalmente varóns (dezanove), destacando éstos nos grupos da especialidade de Ciencias e Tecnoloxía, nos que só houbo dúas voluntarias. Ademais, éstas se presentaron tras seren animadas pola súa profesora e saber que podían ser entrevistadas xuntas. Ningunha das parellas entrevistadas era mixta. As entrevistas teñen unha duración media de cincuenta minutos sendo a máis extensa de oitenta e oito e a máis breve de trinta e un. Hai algo máis de seis horas de grabación en cada centro, sendo o total de oitocentos quince minutos.

Os entrevistados cursaban estudos en dous centros da área metropolitana de A Coruña, o IES David Buján de Cambre (onde estudaban doce entrevistados) e o IES Francisco Aguiar de Betanzos (onde o facían dezaseis), coa excepción dun alumno que recién rematara 2º de bacharelato, ex-alumno do investigador, procedente do IES de Mugaros. As entrevistas foron realizadas entre o 1 e o 26 de xuño de 2009, agás a última citada que tivo lugar en maio.

O primeiro dos centros segundo datos proporcionados polo administrativo do mesmo e corroborados polo entón xefe de estudos e actual director pertence a un concello de preto de 24000 habitantes sito a menos de 10 km da capital provincial –A Coruña, de en torno a 250.000 habitantes–. É así en gran parte unha cidade-dormitorio, pois moitos pais e nais dos alumnos traballan na Coruña. O centro ten unha media de preto de 400 alumnos, a maioría procedentes do CEIP de Carral, contando habitualmente no curso que aquí interesa –1º de bacharelato– con tres grupos: un da especialidade de Ciencias e Tecnoloxía, outro de Humanidades e Ciencias Sociais e un terceiro con alumnos de ambas. Neste curso acceden tamén os alumnos do CPI Vicente Otero Valcárcel de Carral, que supoñen algo menos do 30% do deste curso, que conta

¹⁷⁴ A información deste apartado se fundamenta con máis detalle no anexo 6, onde tamén se completan as análises. No 7 figuran as imaxes e textos empregados nas entrevistas, e no 8 as transcripcións.

cunha media de 70 estudantes. Tres cuartas partes dos alumnos entrevistados procedían dun grupo, o resto doutro, non habendo ningún do terceiro. No IES impártense a ESO, PCPI, Bacharelato e ESA. A porcentaxe de aprobados nas PAAU achégase ao 90%. No concello existe outro IES, o Afonso X O Sabio, que ten un menor prestixio, de feito algúns alumnos do CEIP adscrito ao mesmo solicitan praza no David Buján, especialmente os do primeiro curso da ESO, aínda que é raro que alumnos dun centro pasen ao outro. Unha minoría de alumnos do concello de Culleredo adscritos ao IES Cruceiro Baleares piden praza tamén no IES David Buján. O número de inmigrantes é moi baixo, tres no curso 2009-10.

O segundo centro é aquel con máis prestixio dos dous existentes en Betanzos, localidade de preto de 12.000 habitantes situada a uns 25 km da capital provincial (A Coruña), sendo este instituto aquel –segundo o director do mesmo– ao que acuden as clases medias da localidade, asistindo a poboación do entorno rural maioritariamente ao outro instituto da vila, aínda que no bacharelato do centro que nos ocupa existe un continxente importante de alumnos de concellos rurais como Coirós e Monfero. Acuden a el tamén alumnos que proceden dun centro concertado da localidade, pero a maioría dos mozos de mellor posición social da vila cursan estudos nos centros privados da veciña capital provincial, aínda que hai algúns entre o alumnado. A sona dos alumnos no entorno e entre algúns docentes é de que o alumnado é “pijo”, especialmente no bacharelato, onde o nivel social é máis elevado. O número de aprobados nas PAAU é alto (ronda o 95%) e a conflictividade baixa, especialmente no nivel educativo máis alto. Existe en torno a un 10% de alumnos extranxeiros no conxunto dos niveis educativos, maioritariamente brasileiros e dominicanos, que normalmente forman grupos separados. Os alumnos entrevistados procedían dun único grupo.

As entrevistas tiveron lugar nos dous centros nas salas destinadas a recibir ós pais dos alumnos, no IES Francisco Aguiar cos alumnos nun lado da mesa e noutro o entrevistador e no IES David Buján, dado o tamaño da mesma, co entrevistador na cabeceira e os entrevistados nun lado, agás no caso de Abraham e Abelardo en que cada un dos entrevistados se dispuxo a un lado da mesa. As salas eran silenciosas e a distancia media entre o entrevistador e os entrevistados era superior a un metro.

Reduciuse a mostra en xeral a alumnos de 1º de bacharelato, tanto da rama de Ciencias e Tecnoloxía como da de Humanidades e Ciencias Sociais, no primeiro caso como mostra do ensino recibido na etapa obligatoria, e no segundo da formación recibida na materia de Historia do Mundo Contemporáneo, de alumnos que levan dous

cursos académicos estudando este período, máis no caso de aqueles que repitan curso na mesma modalidade ou repetisen 4º de ESO. Os alumnos do centro de Cambre eran todos da especialidade de Ciencias e Tecnoloxía e os de Betanzos da de Humanidades e Ciencias Sociais. Porén, tres alumnos do primeiro centro cursaban Historia do Mundo Contemporáneo como optativa, así que dezanove dos entrevistados estudaran esta materia no curso en que foran entrevistados.

Os alumnos estaban en temporada de exames cando foron entrevistados e todos aqueles que estudaban historia non recibían máis docencia dela ou estaban nas últimas sesións. Esta circunstancia axudou a aumentala participación porque nin ós alumnos nin ós profesores lles molestaba perder clases, existindo unha certa laxitude, especialmente no IES David Buján, onde as entrevistas se realizaban en horario de tarde e algúns alumnos sinalaban que nalgunhas materias non traballaban. No momento das entrevistas os alumnos do IES Francisco Aguiar estaban estudando a Descolonización –como afirmaron Bartolomé, Belén e Benxamín e sendo isto o que explica que Benxamín corrixisse a Bruno sobre a metrópole de Indonesia pese a ao seu inferior nivel de coñecementos históricos– e o problema árabe-israelí –como lembraron Adolfo, Bárbara e Brenda–, tendo un exame sobre eses contidos na semana do 8 ao 12 de xuño –como recoñecera Begoña falando de Gandhi–, polo que os entrevistados ou estaban a punto de ser examinados destes contidos ou acaban de ser examinados. Isto supuxo que esta información fose máis lembrada que outras. No momento de realizar as entrevistas os alumnos de Cambre non avanzaban nos contidos de historia, rematando naqueles acerca do fascismo, o que era patente nas constantes referencias da entrevistada de nivel máis baixo deste centro, Ánxeles, que facía mencións a este período mesmo cando non tiñan relación coa pregunta¹⁷⁵.

Un caso particular entre os alumnos entrevistados foi o de Belén, quen non seguiu un curso normal por cuestións de saúde, acudindo de forma discontinua ás clases, como se aprecia na entrevista por exemplo cando afirmou: “*esto es del...de unos*

¹⁷⁵ Pode tamén observarse cando, preguntada pola relación entre a Revolución Industrial e o imperialismo, fixo un discurso que rematou explicando a intervención alemana en apoio de Italia en Grecia ou cando, preguntada polo período da Era do Imperialismo, falou da chegada ao poder de Mussolini en 1922. Así mesmo mencionou en tres ocasións como personaxes destacados en relación ao imperialismo –ou acerca os que consultara información– a Hitler e Mussolini, sempre xunto a Napoleón. As xustificacións das afirmacións expresadas no corpo do texto faránse maioritariamente en notas para alixear este pese ao que iso supón no aumento de notas ao pe. A fin da materia ensinada no período de entreguerras ofrece o mesmo resultado que no estudo francés do ensino da colonización e a descolonización (Falaize, 2009a), segundo o cal a segunda apenas se imparte por cuestións de tempo dispoñible.

días que sí que estuve en clase con esta profesora” e que fora “*a días sueltos*” de clase. Cando se realizou a entrevista acababa de facer un exame “*de todas las evaluaciones*”. Porén, tanto as súas actitudes como o seu nivel de coñecementos non eran diferentes á media dos outros entrevistados.

Foron entrevistados tres alumnos nados en Latinoamérica, dos cales se suliñarán algúns datos porque a súa formación nunha tradición diferente inclúe unha perspectiva distinta cara o imperialismo –especialmente o español e o estadounidense–. Un deles (Alicia) era unha rapaza de orixe cubano que estudaba no IES David Buján e chegara a España ao inicio do curso 2008-9. A entrevistada era tímida e tiña un baixo tono de voz, o que a facía pouco participativa e difícil de comprender. A entrevista sinalou tamén que tiña un carácter despistado, sostendo que frecuentemente non retiña a información, o que explica a súa aquiescencia coa afirmación da súa compañeira de que América fora conquistada polos europeos nos séculos XIX e XX. Os outros dous alumnos con orixe en Latinoamérica estudaban no IES Francisco Aguiar e foron entrevistados xuntos. Un era colombiano (Basilio) e chegara no 2008 e o outro nacera en Arxentina (Benito) e emigrara cando era un neno.

Percepción da docencia polos alumnos

Nunhas entrevistas que xiraban en torno ao proceso de ensino-aprendizaxe da historia e pese a que non era a cuestión central de ningunha pregunta, os alumnos expresaron as súas ideas sobre o mesmo en numerosas ocasións tratando diversas cuestións. Serán mencionadas en primeiro lugar polo interese que teñen nun estudo sobre unha rama da didáctica da historia e para ter unha perspectiva máis completa do conxunto de alumnos.

A perspectiva dos entrevistados coincidía grandemente coa dos alumnos do grupo investigado na súa práctica diaria na aula, denunciado o carácter memorístico da materia e non atopando nela utilidade pese a identificar o ensino recibido como máis explicativo que factual. Desexaban emoción e contidos diferentes que non eran capaces de identificar con claridade porque asociaban a historia coa político-militar. Non obstante, as críticas eran maioritariamente implícitas e era común amosar acordo e conformidade por influencia do contexto en que se obtivo a información.

Os alumnos entrevistados estaban dispostos –cando menos dende un punto de vista especulativo– a recibir un ensino da historia non tradicional, mostrándose maioritariamente favorables ao uso da perspectiva comparada na docencia da historia,

de tal xeito que seis dos nove alumnos ós que se preguntou¹⁷⁶ manifestouse polo uso desta metodoloxía á hora de estudar diferentes imperios, argumentando que permitiría ver “*diferencias*” (Álvaro), ver como “*foi evolucionando pouco a pouco*” (Alfonso), “*las dos posiciones*” (Antonio) ou as variacións nos métodos e nas causas (Aarón) –ás que este entrevistado se refería maioritariamente como “*condicionantes*”–. O único alumno que non veu interese no método cría que “*sería un exercicio máis*” (Alberto). A mesma perspectiva propensa á renovación ofrecérona catro entrevistados –dun total de seis– que se definían favorables a un ensino da historia utilizando unha cronoloxía inversa. Os dous restantes non atopaban diferenzas sustanciais coa metodoloxía habitual. En calquera caso, os únicos argumentos a favor do método era que supoñía unha novidade e que evitaba dar “*lo de los reyes*”.

Só Belén afirmou que na súa clase se utilizara a perspectiva comparada, concretamente para establecer similitudes e diferenzas entre o colonialismo da Idade Moderna e o imperialismo decimonónico, cuestións que se corresponden co punto 3.1. do tema 5 do libro de texto da alumna (V.V., 96), aínda que ela non sinalaba este feito. A alumna ademais mencionaba tres das catro diferenzas entre colonialismo e imperialismo que figuran no manual pero en orde inverso e esquecendo a primeira, o diferente marco espacial.

De igual xeito que os alumnos da investigación na aula, os entrevistados manifestaron a súa preferencia por sucesos da historia europea que destacan nas aproximacións habituais que se fan a eles máis pola súa espectacularidade que polo seu potencial crítico, que teñen unha forte presenza nos medios de comunicación e entran no campo da historia política, militar e diplomática. Así, a metade¹⁷⁷ elixiu a Segunda Guerra Mundial como o contido máis interesante e de maior importancia da historia contemporánea acompañado de expresións que reforzan esa percepción como “*fue decisivo para la historia del mundo*” (Bartolomé). Seguía en importancia a Primeira Guerra Mundial (43,8%), o nazismo (25%) e a Guerra Fría (18,8%). Outros contidos mencionados foron a Revolución Francesa, o período de entreguerras, a historia da URSS e os conflitos de Iraq e Cósoba. Un cuarto dos entrevistados, en cambio, non optou polos períodos creados pola historiografía ou non mencionou exclusivamente

¹⁷⁶ A formulación variou, á maioría preguntouselles se gustarían de comparar imperios pasados e presentes e a Aarón e Abel se gustarían de comparar imperios de diferentes épocas.

¹⁷⁷ A pregunta pedía ós entrevistados que dixeran que contidos preferían, cales elixirían persoalmente para estudar ou consideraban máis importantes da historia contemporánea ou dos séculos XIX e XX. Formulouse a dezaseis alumnos en nove entrevistas.

estas subdivisións, senón que optou por aspectos concretos da teoría política coma o marxismo e o liberalismo (Aarón), afirmou preferilos sucesos máis recentes (Blanca e Berta), “cuestiones pacíficas” (Begoña) ou criticou a condesación dos contidos tanto nos libros de texto como no currículo (Belén). Dúas entrevistadas (Alicia e Ánxeles) mencionaron en dúas ocasións que consideraban todo o acontecido no pasado igualmente importante, o que implica unha seria falta de comprensión dos fenómenos sociais ou un modo de ocultar un desinterese pola disciplina tras un discurso vacío.

As críticas ao modo de impartila materia dirixíanse cara unha percibida falta de obxectividade, que implicaba para Adrián estudar exclusivamente os elementos positivos da colonización española de América, polo que cría que era necesario “*estudiar realmente porque surgieron*” os conflitos. Tamén foi expresado desagrado pola excesiva memorización ou a densidade informativa dos libros de texto que fai incomprendible o que neles se expón e que necesitaría de maiores aclaracións¹⁷⁸ polo que se resaltaba que era importante seleccionar, aínda que sen dar pistas de como¹⁷⁹. Porén, esta última opinión contradíse coa máis extendida percepción da importancia de tódolos acontecementos históricos manifestada por doce entrevistados, especialmente ante a disxuntiva de ter que valorar a importancia de varios procesos históricos – concretamente, as descolonizacións estadounidense, latinoamericana e ás guerras napoleónicas–. Os motivos alegados para defender a importancia innata dos contidos históricos eran variados e entran na categoría do lugar común da historia como un saber inútil que proporciona prestixio cultural¹⁸⁰.

Porén, como se atopou ao longo desta investigación, estas declaracións non se corresponden cunha afición e valoración profundas do coñecemento do pasado, como pode verse no caso de Adrián que, ao falar do interese por coñecer conquistadores, afirmou que “*siempre está bien tener cultura sobre todo*” para recoñecer acto seguido

¹⁷⁸ “*creo que los libros de historia actuales ya me ha pasado esto y en otros años, el año pasado, eh...intentan decir demasiadas cosas en muuuuy poquito, con lo cual a mí me ha pasado que yo no he asistido a clase, he intentado estudiarme yo un solo tema de historia y no he sido capaz*”, “*intentan decir tanto que al final no te enteras de nada yo creo que tendrían que pararse mucho más a explicar las cosas y no intentar resumir tanto para que al alumno le sea fácil porque en realidad le es difícil*” (Belén) Esta opinión coincide coa crítica á escola de Brigitte Prot (2004) por estar intelectualizada e, polo tanto, non adaptada ao acceso das masas, o que require de motivación e de diagnóstico.

¹⁷⁹ “*...tampoco hay mucho tiempo como para darle mucha importancia a todo*” (Benito).

¹⁸⁰ Atopáronse dende os alumnos que dicían que “*toda la historia es importante*” (Bartolomé, Alicia e Belén) ou “*casi toda*” (Ánxeles), ou as súas variantes “*es parte de la historia, está bien saberla*” (Agustín) e “*sempre está ben saber un pouco o que pasou*” (Abelardo)–. Atopouse así mesmo que “*es importante saber un poco de todo*” (Carlos) e ter “*cultura xeral*” (Bruno, Benxamín) e a obriga autoxustificada de estudar certos contidos (Baltasar e Abelardo coa independencia dos Estados Unidos).

que non lle atraían, ou o de Belén que cría que hai contidos que son “*cultura general que un alumno (...) y que cualquier persona debe conocer*”, criticaba ir “*al examen a aprobarlo y punto*” e defendía “*que una asignatura es para aprender, no para aprobar*”, pero noutra parte da entrevista recoñecía ter estudiado a Guerra Fría nunha hora e mirar “*por encima*” a Descolonización.

Non foron frecuentes as referencias á utilidade da materia, nin á necesidade de que o fose, fóra de tres xustificacións da importancia do seu ensino: para evitar repetila historia (Basilio) –seguindo o tópico de Santayana–, para coñecer o presente (Alicia e Aarón) e porque “*todo está relacionado*” (Ánxeles). Nas manifestacións específicas sobre a cuestión, só houbo dúas declaracións que non defendían o estudo da historia e éstas non coincidían¹⁸¹.

Con respecto á preferencia pola historia máis recente ou a máis antiga, non houbo unha decantación maioritaria, pois cinco¹⁸² entrevistados declararon preferir etapas anteriores ao século XX, fronte a catro¹⁸³ que optaban por este, sendo asociados aqueles períodos máis alonxados do presente co predominio de réximes monárquicos¹⁸⁴.

A media en torno á valoración que os alumnos daban á materia era dun 7,4 sobre 10, o que non coincidía en varios casos nin co seu nivel de coñecementos nin coa súa actitude na entrevista, destacando exemplos como os de Begoña ou Ánxeles que lle daban un 9 ou Brenda que lle daba un 10. Non se atoparon alumnos que puntuasen o seu interese por debaixo do que demostraron nas entrevistas e sí do contrario e así ningún entrevistado deulle menos dun 4 á historia no seu conxunto. Os tres alumnos con maiores e mellores coñecementos e maior interese (Aarón, Bruno e Carlos)

¹⁸¹ Abraham, un alumno que expresaba frecuentemente puntos de vista pouco comúns, sostiña que non ter coñecementos acerca dunha cuestión non era algo que debía subsanarse pois podía vivirse perfectamente sen eles, declaración oposta á de Alberto, para quen era moi importante coñecer a emancipación latinoamericana porque a descoñecía.

¹⁸² Alicia prefería o “*más antiguo*”, Begoña optaba polo século XIX, Bibiana pola “*Edad Media, Renacimiento, Barroco...*”, Brenda pola historia “*medieval y renacentista: Felipe II, Enrique VIII y todo ese tipo de reyes*” e Ana Bolena, e Bárbara barallaba a posibilidade de estudar Arqueoloxía e situaba nun dez o seu gusto pola historia antiga fronte a un catro ou cinco á disciplina en xeral.

¹⁸³ Blanca e Berta expresaron esta opinión en dúas ocasións, Bruno manifestouse claramente pola historia posterior á Segunda Guerra Mundial e Abelardo pola “*contemporánea*”, neste caso á hora de puntualo seu interese pola historia. Agustín tamén pareceu preferir os sucesos máis recentes cando dixo que lle interesaba o estudo dende o presente cara o pasado “*porque vas poco a poco mirando hacia atrás y no tienes que empezar ahí desde el principio*”.

¹⁸⁴ Blanca lamentábase de ter que “*empezar por lo de los reyes*”, no que coincidía Berta. En troques, a Bibiana gustáballe “*lo de la monarquía y todo eso*”, que consistía nos xa mencionados “*Edad Media, Renacimiento, Barroco...*” e a súa compañeira Brenda ademais de enumerar tamén unha serie de etapas anteriores á contemporaneidade declaraba o seu interese por Ana Bolena, “*Felipe II, Enrique VIII y todo ese tipo de reyes*”.

outorgáronlle dous deces e un oito. Alumnos sen demasiado interese como Abel e Antonio dábanlle un 6.

Máis interesantes que estas cifras foron as opinións expresadas por alumnos como Abraham, que foi en xeral máis sinceiro que o resto, expresando de forma aberta ideas que logo se atoparon noutros entrevistados e que coinciden co atopado a diario nas aulas:

-diferenciaba claramente a súa puntuación da historia impartida nas aulas da disciplina en sí, outorgando un 8 a esta última fronte a un 2 á primeira. Defendía unha historia que disentía do canon, sostendo que lle interesaba "*saber máis cousas das que se debe saber e das que se debe saber non se saben*". A súa opinión corroborouse ao longo da entrevista polos seus coñecementos e interese por determinadas cuestións. A diferenciación de Abraham entre historia escolar e historia como estudo do pasado foi compartida polo seu compañeiro, Abelardo, quen atopaba que o período estudado era o elemento diferenciador para disfrutar das clases. Bárbara, Berta e Blanca fixeron a mesma diferenciación entre períodos máis ou menos interesantes¹⁸⁵.

-manifestaba a importancia do tipo de aproximación ós contidos, sostendo que o que non lle gustaba da historia escolar era "*como se plantea*", que "*si se plantea (...) de unha forma como si fora unha asignatura de chaparse os nomes, os anos, todo eso, no, pero gústame a historia, saber como foron as cousas e como van pasando...pero non...tener que chapar...*". No mesmo sentido, Belén definía a materia como "un pouco pesada". Coincidiron con eles Adrián e Agustín, recalcando que a diferenza residía no profesor e así sobre si lles interesaban os sucesos relacionados con conquistadores afirmaron:

Adrián: Hombre, depende si la historia es interesante.

E: Dependería del conquistador más que... pues los conquistadores en general.

Agustín: Y de la apariencia que nos diera el profesor así o la persona que nos hablara así.

E: O sea, de cómo se explicara.

Agustín: Claro.

E: O sea, que lo del conquistador o no, no os importa prácticamente nada.

Adrián: O sea, nos importa pero es que también importa mucho como esté contada la historia, como te la hagan entrar.

¹⁸⁵ Abelardo prefería a historia en xeral (á que daba un 7-8), fronte á impartida en 4º da ESO (á que daba un 6) e á de 2º (2), que definía como "*aburrida*" por ser historia "*antigua*". Bárbara outorgaba entre un 4 e un 5 á historia en conxunto e un 10 á antiga, e Berta e Blanca un 5 ao período anterior ao século XVIII e un 8 ao posterior.

Adrián foi tamén o único alumno que plantexou claramente que a súa atracción cara os contidos dependía de que estes tiveran relación coas súas inquietudes¹⁸⁶. Éstas, porén non ían todas nun sentido renovador e crítico en tódolos casos, habendo quen propugnou sacar “*mucho más partido a la historia*” (Belén) facéndoa máis nacionalista, aínda que as críticas da entrevistada se limitaban ao campo das conmemoracións públicas.

Cinco alumnos amosaron unha especial afición pola historia (Aarón, Bruno, Carlos, Bartolomé, e Alberto), dous dos cales sostiveron que a súa afición proviña das súas familias, un a través dos pais e outro do avó¹⁸⁷. O interese de Bruno era ata tal punto inconsciente que non sabía sequera porque lle gustaba¹⁸⁸. Estes alumnos recibían a súa información a través de suplementos dominicais, canles temáticos e libros¹⁸⁹. Tres entrevistados (Álvaro, Belén e Brenda) deron elevadas puntuacións á historia pero amosaron un nivel de coñecementos medio, nun caso moi centrado en determinados aspectos da historia (Álvaro). Os outros eran dúas alumnas que tiñan máis vontade de declararse boas estudantes que afición real¹⁹⁰, unha das cales (Brenda) ademais criticaba

¹⁸⁶ “*Hombre, me gusta el deporte y todo lo relacionado con eso me gusta pues...escucho algo relacionado con algún deporte y presto atención ya por... pero...con esto que no hay nada que resalte... a ver, depende de cómo me lo cuenten*”

¹⁸⁷ “De pequeno via Historia TV ésta, bah, de pequeño, fai dous anos ou tres pero... con mi abuelo.” (Bruno) e “... y a mi padre que siempre le gustó eso mucho la historia y siempre le pregunté” (Carlos). Brenda, pese a que na práctica non tiña grandes coñecementos dicía estar interesada afirmando “Yo para mí que es culpa de mi padre, más bien (...) porque estudió historia y desde me pequeña me inculcó leer libros y...e informarme sobre eso”. Estas últimas declaracións non figuran na transcripción por formar parte dunha pequena conversa que tivo lugar cando se tomaban os datos xerais dos alumnos. Aínda que non destacaron polos seus coñecementos históricos, Ánxeles e Alicia citaron documentais da páxina web *clashistoria.com* o que, ademais de supor as únicas obras que non eran de ficción mencionadas ao preguntar por cine que abordara fenómenos imperialistas, son unha mostra de motivación e iniciativa, pois declararon telas visto por propia vontade

¹⁸⁸ “Eu non estudio para os exames, o que pasa e que non sei, a min a historia gústame, quedame na cabeza” (Bruno).

¹⁸⁹ “E: ¿Pero tú leíste algún libro sobre colonialismo o algo?, porque eso no lo dimos el año pasado, por ejemplo./Carlos: No. Eso lo... eso mucho...o sea.../E: De leer cosas tú./Carlos: De leer, sí, y a mi padre que siempre le gustó eso mucho la historia y siempre le pregunté, y muchas películas, de eso sí que vi bastantes películas. (...)/E: Pero que leíste ¿libros o revistas?/Carlos: Revistas./E: ¿Y que revistas de historia?/Carlos: Revistas propias, revistas, no, leía artículos, por ejemplo, si salía un artículo en *El Semanal*, pues leía el artículo, si un día en Internet veía cualquier noticia, pues entraba y buscaba lo que era la historia.”, “Eu que me mola a historia, teño bastantes tomos de historia, vexo o canal de historia” (Alberto).

¹⁹⁰ Belén dixo acerca da Descolonización que coñecía os tratados asinados e os conflitos, pero non era capaz de nomear ningún e apenas sabía en que século tivera lugar, só lembraba unha colonia asiática e adicaba pouco tempo ao seu estudio, pero valoraba nun dez o su interese pola materia.

o tempo adicado polos seus compañeiros ao estudo da historia falando dun sistema de estudo “*da noite anterior*”¹⁹¹.

Os alumnos declararon ter recibido unha formación máis centrada en elementos estruturais que nunha historia máis vívida, o que algúns lamentaban, preferindo maiores doses de psicoloxía. A historia ensinada era percibida tamén como unha sorte de xuízo e balance. Non se trataba dunha mera lista de feitos, senón dunha historia explicativa. Así, acerca da conquista de América, Blanca sostivo que “*se estudia el hecho de conquistar América, los beneficios, partes malas que tuvo, pero los conquistadores no, se estudian un par de ellos y nada más*”.

Vocabulario

Nun estudo en profundidade con entrevistas extensas nas que se animou ós alumnos que colaboraban a expresarse, éstos fixérono utilizando as súas expresións, que denotan entre outras cousas intereses, fontes de información ou xerarquías nos conceptos e que sirven para completar o cadro sociolóxico do grupo de alumnos entrevistados. Non se repetirán agora os exemplos que serán tratados en subapartados específicos coma as confusións entre colonialismo e imperialismo ou entre colonizador e conquistador.

Os entrevistados en xeral, a falta dos conceptos estándar das ciencias sociais e nunha mostra de como o alumnado completan o que descoñecen co seu “coñecemento cotiá” (Barker, Dickinson, Lee e Edwards en Dickinson e Lee, 1987; 65, 99 e 122), recorrían a aqueles do seu vocabulario que atopaban máis apropiados. Iso leváballes en ocasións a soste debates consigo mesmos en voz alta, debates entre eles ou co entrevistador que amosan como os empregaban e entendían. É importante destacar como exemplo o uso de Begoña do concepto de “*reivindicarse*” en catro ocasións asociado significativamente con fenómenos emancipadores ou asumidos como tales: nacionalismo, a Descolonización, a guerra de independencia española e os atentados islámicos. Dun xeito similar Alicia e Ánxeles usaron en dúas ocasións o termo “*restricciones*” para falar de opresión.

O vocabulario denota o uso de cosmovisións limitadas no espacial, característica sinalada por Asensio, Carretero e Pozo (1989, 123) como común nos alumnos de secundaria xunto ao emprego dunha perspectiva estreita na escala temporal. Os

¹⁹¹ “Se creen que el ultimo día con leerlo una vez ya está, y no, la historia es una materia que necesita tiempo y dedicación, no se puede pretender aprender toda la historia en un día” (Brenda).

entrevistados falan así de “*problemas de tierras*” (Agustín) na Primeira Guerra Mundial e no caso de Palestina de “*propietarios*” dun territorio que buscaban recuperalo (Abel), de “*tierras, conflicto por tierras*” (Álvaro) e de cesión de “*terreos*” (Alberto). De xeito similar, os conflitos entre Estados foron equiparados con aqueles entre adolescentes¹⁹². Algúns entrevistados mesmo tiveron problemas para expresar ideas relativamente sinxelas, como Beatriz e Bárbara, que dixeron que en 1898 os españois “*le habían (...) lastimado [ou roto] la flota*” ós estadounidenses. Noutras ocasións alumnos cuns coñecementos baixos e escaso vocabulario inventaban conceptos como chamar “*imperialismo industrializado*” (Ánxeles) ao exercido polo fascismo ou facían reflexións de certa complexidade como cando a mesma entrevistada sostivo que os europeos foron importantes na historia da humanidade porque “*llevaron a cabo mucha de la historia que hay ahora, tuvieron... consecuencias*”¹⁹³.

O uso do vocabulario e as estruturas cognitivas propias dos alumnos para expresar conceptos e situacións que empregaban con pouca frecuencia levou a miúdo a manifestacións de difícil comprensión, desartelladas, superficiais e inxenuas (Fines e Nicol, 1994, 87), especialmente comúns nos casos de Álvaro e Brenda. O primeiro, por exemplo, afirmou que os estadounidenses “*querían eliminar la opresión de todas las colonias...o sea, establecer sus propias colonia ellos, sus propias naciones*” e que “*Franco (...) no es más de colonizar (...) [es] de independizarse*”, e a segunda que “*Napoleón (...) es como más minoritario que Hitler*”. No caso desta última entrevistada atopáronse tamén exemplos do uso incorrecto de conceptos propios das ciencias sociais como expansionismo, que era o empregado para definir a suposta política dos EEUU de invadir Iraq polo seu petróleo.

Para o caso do imperialismo unha das pezas clave é o coñecemento do concepto de metrópole, fundamental á hora de falar de colonialismo e pouco coñecido fóra de círculos académicos. Non obstante, Belén utilizouno en cinco ocasións, mesmo falando de “*flujo migratorio metrópolis-colonia*” e Aarón en seis. En ambos casos a primeira vez que os entrevistados mencionaron o concepto foi previamente a que o entrevistador o empregase. Non obstante, eran exemplos como os de Agustín ou

¹⁹² Alberto falando das rivalidades entre potencias durante a colonización explicaba a súa política dicindo: “...que hai bulla, pois hai bulla”(Alberto). Ánxeles explicaba a situación en Palestina sostendo que “hay trifulca”.

¹⁹³ Coincidindo con ela pero presentando o exemplo oposto, Arthur C. Danto (1989,86) sinala que “cuando decimos que un acontecimiento no tiene significación queremos decir, no que no tiene consecuencias, sino más bien que no las tiene importantes”.

Beatriz, que tiveron problemas incluso para poñer un nome ós colonizadores¹⁹⁴. Mesmo termos de uso relativamente frecuente coma nacionalismo apenas eran empregados senón cando se preguntaba por eles explícitamente.

Pasado e presente

Para comprender adecuadamente a percepción do pasado por parte dos alumnos é importante describir a súa percepción do tempo histórico. Neste sentido, os entrevistados máis que entendela presente dende o pasado aplicaban conceptos do momento que máis coñecían, o actual, ós diferentes períodos históricos. Por iso resulta importante tratar na aula a cuestión dos anacronismos, neste caso reforzando as comparacións entre os imperialismos de diferentes épocas. Entre os exemplos, está o emprego do concepto de Terceiro Mundo á era do imperialismo (Abel).

Tamén se atoparon dificultades entre os alumnos entrevistados –igual que cos da investigación na aula– coa observación das consecuencias de procesos históricos no presente, o que reflicte a súa percepción da inutilidade do estudo do pasado. Entre os exemplos, tres (Belén, Abel e Álvaro) dos seis alumnos ós que se preguntou pola relación entre a inmigración latinoamericana e africana actual a Europa e a colonización, ou non contestaron escudándose na opinión do compañeiro ou non atopaban tal conexión. Un entrevistado máis (Aarón) confundiu a pregunta ou respostou buscando algo relacionado.

Problemas coa localización espacial

Como se observou noutra investigación (Pousa, 2008), os alumnos de bacharelato teñen carencias importantes no referido á utilización do vocabulario e conceptos xeográficos fundamentais importantes á hora de estudar unha historia internacional. O exemplo máis destacado nesta foi o descoñecemento dos puntos cardinais, que levaba ós entrevistados a xesticular sobre un mapa imaxinario co norte sempre na posición superior e a facer aclaracións primitivas, o que obrigou ao investigador en determinadas ocasións a verbalizar estes xestos para que quedase constancia deles¹⁹⁵. Non foi común o uso do código habitual baseado en denominar

¹⁹⁴ “...o para servir a alguien, que los coloni...los colonizadores” (Agustín), e “Hubo un partido que se levantó contra los coloni...o sea, los que tenían colonias allí.” (Beatriz)

¹⁹⁵ Como exemplo das aclaracións, Beatriz falaba dunha “parte de aquí, de África”, e logo afirmaba: “si África es esto...”. No referente ás estratexias do investigador para que figurasen as aclaracións dos

arriba-abaixo ao eixe norte-sur e esquerda-dereita ao oeste-leste, pese a que o entrevistador recorreu a el. Houbo dificultades tamén ao definir certas áreas, especialmente as lonxanas e menos desenvoltas como a península indochina¹⁹⁶.

Actitude dos entrevistados

Os alumnos entrevistados foron respetuosos, abertos, dispostos a colaborar, e se mostraron a gusto durante o transcurso das entrevistas. A actitude, Non obstante, era diferente entre aqueles que recibiran docencia da materia de Historia de Mundo Contemporáneo e os que non, apreciándose entre os primeiros maior vergoña cando tiñan que recoñecer a súa ignorancia e nos segundos opinións máis persoais, alonxadas das respostas que esixe o sistema educativo pero máis próximas ás do conxunto da sociedade.

Ningún dos entrevistados amosou reticencias ante a grabadora, mesmo no caso de ter que manipularse durante a entrevista por motivos técnicos, como sucedeu por exemplo en dúas ocasións na entrevista a Benxamín e Bruno. No caso das interrupcións, o habitual era que alguén abrise a porta da sala onde se estaban a realizar as entrevistas e, ao comprobar que estaba ocupada, volveuse a pechala porta, ou ben que o xefe de estudos do IES David Buján acudise a facer algunha aclaración acerca dos seguintes alumnos a entrevistar, sendo moi raras no IES Francisco Aguiar. Estes cortes non afectaron ós resultados pola súa brevidade e porque nelas os entrevistados non interromperon as súas respostas ou as retomaban onde foran deixadas. Só a entrevista a Álvaro e Antonio ten unha interrupción extensa debida a que nun cambio de clases foron a pedir permiso para continualla entrevista ao profesor que responsable deles na segunda hora da mesma.

rapaces valga ésta: “ E: Algún territorio en concreto che ven á cabeza que fora colonia dalgún?/Bruno: Sí... de Francia Argelia e todos estes que van así para abaixo e de Inglaterra os que van así, o sea.../Benxamín: Ah, es verdad. /E: Así como?/Bruno: Francia así e Inglaterra así./E: Francia de este a oeste e Inglaterra de norte a sur.” Os eixes de expansión por África tamén prantexaron problemas a Carlos, pois falou dunha expansión “de forma horizontal en África”. Só Bárbara falou dunha zona “meridional”.

¹⁹⁶ Este problema atopouse tamén alumnos de 1º de Bacharelato do curso 2007-8 do IES Mugar dos, que falaban das “illas de Indochina”. Aarón falou da “*península esa*” que “*estivo colonizada por varios países*”, que está “*aí cerca de Filipinas*” e na que está Laos. Tamén causaron problemas o Caribe (Carlos e Beatriz) e o Golfo de Guinea, “*esa zona de esos países que son superpequeños*” segundo Bartolomé, situados, como se verá, mediante xestos (Beatriz), sendo especialmente difícil a localización e nome de Guinea Ecuatorial, que levou a falar de Nova Guinea (Belén) e de Serra Leoa (Bartolomé). Mesmo houbo quen situou países “*dentro de*” China (Begoña).

Foi infrecuente que os entrevistados fixeran preguntas tralas entrevistas, de feito só Bibiana preguntou se os Estados Unidos conquistara algún territorio e Brenda se Australia fora colonia dos Estados Unidos, pensando que era así por unha suposta proximidade xeográfica. Do mesmo xeito Basilio, Benito, Abraham e Abelardo foron os únicos que pediron unha copia da grabación, sen saberse se o interese era dos catro entrevistados ou só dun en cada caso.

En cinco entrevistas un dos entrevistados tiña máis coñecementos que o outro, polo que o primeiro tivo máis protagonismo, limitándose o compañeiro a expresar opinións ou asentir, ou en ocasións a deixarse levar polas opinións do compañeiro. Un exemplo desta situación pode verse cando Abel afirmaba: *“estou dacordo con el, pero non sabía”*. Nestes casos optouse por non insistir constantemente coas preguntas ao entrevistado de menor nivel, pero se lle preguntaba especificamente ou pedían aclaracións e comentarios con certa frecuencia. Entrevistados de maiores coñecementos que o seu compañeiro de entrevista foron Aarón, Bartolomé, Alberto, Beatriz, e Bruno. En ocasións a aprobación do expresado polo compañeiro expresouse con xestos, dos que non hai constancia nas grabacións.

O caso das entrevistas a Benito e Basilio, Bibiana e Brenda e Alicia e Ánxeles – nas que os segundos falaban máis – debeuse probablemente máis a cuestións de personalidade que de nivel de coñecementos, e no caso de Alicia tamén a que o seu baixo ton de voz dificultaba a comprensión do que dicía. Tímido así mesmo foi Alfonso, que sostiña frecuentemente as mesmas ideas que o seu compañeiro¹⁹⁷, mesmo cando éstas eran complexas e nas que utilizaba información pouco común, pero era quen de defender as propias aínda que disculpándose, por exemplo ao falar da intervención en Afganistán. As veces, o silencio relativo dun dos entrevistados non se debía a inhibición por timidez, senón a unha maior asertividade nun dos compoñentes da parella, como sucedeu con Bibiana ante Brenda, quen podía aceptar unha opinión da compañeira pero desdecirse inmediatamente¹⁹⁸ ou non aceptar correccións¹⁹⁹. Bibiana

¹⁹⁷ Unha afirmación representativa desta actitude foi: *“eu teño a mesma opinión máis ou menos ca él”*.

¹⁹⁸ “E: *¿Y es lo mismo que oprimir? ¿Colonizar es oprimir? Si no tenéis una idea clara la podemos saltar, os dije que no...*./Brenda: *En cuanto a lo que dijo ella antes de la explotación yo creo que en ese aspecto sí.*/Bibiana: *Sí.*/Brenda: *Estás explotando a unas personas y oprimiéndolas, pero yo creo que no demasiado porque en mi opinión el colonialismo no se impone una cultura que los demás tengan que seguir, no es como una dictadura, tú sólo quieres que la población de la colonia trabaje para ti para obtener esas materias primas, pero no, no le veo como una opresión.*”

¹⁹⁹ “E: *¿Y os suena alguno?*./Brenda: *Sí, me acuerdo de uno que fue a las Galápagos.*./E: *Pero no sabes el nombre.*./Brenda: *No sé el nombre. Sé que descubrió las tortugas estas grandes que hay por ahí.*/Bibiana:

parecía ter máis e mellores coñecementos empregar unha lóxica máis elaborada, pero optaba por retraerse, evitando o enfrontamento e a discusión. Abraham foi unha excepción na tendencia dos alumnos con menor nivel de coñecementos a situarse nun segundo plano, pois tiña opinións desenvoltas e coñecementos fóra do común sobre un tema específico: a cuestión dos pobos indíxenas, especialmente os estadounidenses.

A relación entre os entrevistados foi correcta en todo lugar, desenvolvéndose en ocasións conversas entre eles, entre as que destacan pola súa duración as mantidas entre Álvaro e Antonio. Tamén discreparon con normalidade Abelardo e Abraham e Brenda e Belén. Houbo entre eles fórmulas de cortesía como as de Baltasar quen, pese a ter maiores coñecementos, en dúas ocasións preguntou a Bartolomé quen dos dous contestaría á cuestión formulada, resultando en ambas que este último respostase. Adolfo tendía igualmente a evitalo roce, pois mesmo cando discrepaba co seu compañeiro dicía estar dacordo con el. Ás veces houbo tamén complicidade entre os entrevistados, por exemplo rindo ante a súa ignorancia, ou murmuraban entre eles, o que ás veces quedou rexistrado, aínda que non se entenda o que din, e noutras pode deducirse polos seus comentarios. Houbo tamén ocasións en que uns corrían os outros²⁰⁰.

Os alumnos amosaron unha boa disposición a colaborar, habendo catro casos en que decidiron continuar a entrevista máis alá dunha sesión de clase²⁰¹. Outros, atopados nos pasillos dos seus centros tras seren entrevistados, pediron volver a seren entrevistados. Foi habitual que pedisen aclaracións no caso de non entender preguntas²⁰².

A actitude dos entrevistados tamén foi positiva en canto a que seguiron a petición de responder a tódalas preguntas, o que resultou en ocasións en frecuentes

¿Ese no era Darwin?/Brenda: No, es otro, pero...". Brenda tamén foi capaz de citar á compañeira, por exemplo, á hora de explicar o conflito palestino-israelí

²⁰⁰ A risa pola propia ignorancia atopouse cando se preguntou a Abelardo e Abraham por David Livingstone ou pola definición de colonia de poboamento. O feito de que houbera comentarios non recollidos na grabación dedúcese de expresións como “*a ésta le suena alguno [explorador] pero no se acuerda*” (Beatriz) ou dicir: “*...lo que yo te decía que no sabía quien era ese tío*” (Beatriz) cando non se lle escoita dicir tal cousa antes dese momento. As correccións entre alumnos atópanse por exemplo cando Abelardo advertiu a Abraham do seu erro ao referirse á condición de potencia colonial de España.

²⁰¹ Belén -que decidiu continuar ata rematalas preguntas tras acabala derradeira clase-, Carlos -a quen se lle preguntou repetidas veces se quería continuar por non ter clase nese momento e que xa rematara o curso- e as parellas formadas por Álvaro e Antonio e Aarón e Abel, que non tiñan clase e decidiron continuar

²⁰² Así fixeron acerca da referida a qué deixaron os imperios español, francés e británico, que levou a preguntar en sete entrevistas fronte a dúas nas que os entrevistados non foron quen de contestar e só unha (Belén) na que se respostou sen requirir aclaracións

aproximacións partindo do enunciado das preguntas ou facendo paráfrases²⁰³. Neste sentido a pregunta que comparaba ós misioneiros cos membros de ONG's presentes no Terceiro Mundo debeu reformularse, pois inicialmente preguntaba por “*voluntarios*” o que condicionaba as respostas²⁰⁴. Houbo tamén exemplos de respostas a unha pregunta con datos sen moita relación coa mesma, como cando Belén usou como exemplo de conquista cultural dos gregos sobre os romanos. Os entrevistados amosaban así o desexo de seren valorados e escoitados, buscando algo máis que colaborar nunha investigación. Algúns como Belén e Brenda mesmo deron probas de pretender que se lles recoñecera a súa madurez, a súa capacidade intelectual e de actuar como interlocutores cos seus superiores no marco escolar.

A propensión dos entrevistados a expresarse foi patente así mesmo en que éstos facíanlo mesmo cun alto grado de dúbida²⁰⁵, amosando que se trataba de cuestións nas que nunca ou apenas nunca reflexionaran, polo que expresaban opinións propias dese momento (Holliday, 2007, 61) que os levaban a caer en contradicións. A dúbida era frecuente nas preguntas referidas a contidos conceptuais “clásicos” da era do imperialismo, os habituais nos exames de historia, sobre os que eran conscientes de ter recibido unha explicación ou de telos estudado. Esta actitude está en relación coa percepción do entrevistador como profesor, que tamén se reflicte en moitas preguntas a el dirixidas²⁰⁶. Outro sinal da predisposición a non permanecer en silencio e colaborar consistiu en dar unha opinión pero recoñecer non poder expresarse correctamente nin explicar a resposta.

A actitude colaborativa non estivo exenta de problemas, fundamentalmente pola tendencia a ofrecer respostas ao azar. Ésta é interesante á hora de estudar o modo de

²⁰³ Como a xa mencionada de Brenda e os misioneiros, a de Bartolomé afirmando que as guerras de independencia de Latinoamérica “*fuleron unas guerras para...pues eso, para la independencia de Sudamérica, para expulsar a los colonizadores*” ou cando Abelardo dixo que un explorador é “*alguén que explora*” ou definía a descolonización como “*colonias de países que conquistaron quedaron libres de...ese país*”

²⁰⁴ Adolfo contestou dicindo: “*voluntario, voluntariamente*” e Beatriz: “*los misioneros del siglo XIX: pues básicamente no eran voluntariamente, eran por ir allí y sacar algo en limpio y los de ahora: algunos irán por sacar algo en limpio, y otros irán voluntariamente, pero los de antes, olvídate: por sacar algo en limpio*”. Esta entrevistada volveu recorrer a responder desenvolvendo o enunciado da pregunta cando formulou unha teoría acerca da relación entre a Revolución Industrial e o imperialismo sen relación con sucesos históricos, baseándose exclusivamente no significado dos dous conceptos.

²⁰⁵ Así o manifestou Beatriz con afirmacións como “*esto va mal, ¿eh?*” e “*va mal, ¿eh?*” tras definir colonia de poboamento, tras nomear Gran Bretaña como unha ou falando da relación entre Revolución Industrial e imperialismo. Belén fixo algo similar ao preguntar: “*¿puede ser? ¿Voy bien?, ¿no?*”

²⁰⁶ “*E: Foi Marrocos unha colonia española?/Abelardo: Fue francesa. ...creo que non, creo que foi francesa, ¿no?*”

categorizar do alumnado, pero deu lugar a respostas de difícil interpretación, especialmente entre alumnos con tendencia a xerar teorías con mala, desigual ou pouca información como Álvaro, Antonio, Adrián e Agustín²⁰⁷. Por outra parte, era común recoñecer a ignorancia acerca de moitas cuestións, especialmente debido á lonxitude das entrevistas²⁰⁸.

Tamén foi patente a influencia que o transcurso das entrevistas tivo nas respostas, tanto de forma inmediata como a máis longo prazo²⁰⁹. Así mesmo se fixeron visibles transformacións no vocabulario dos entrevistados unha vez que entendían cal era o obxectivo e o vocabulario propio da entrevista, por exemplo empregando conceptos que se repetían nas preguntas, mesmo aplicándoos en contextos equivocados. Un dos máis comúns foi substituír o concepto de conquista polo de colonización como ao falar da “*colonización de España*” por parte dos musulmáns.

Os entrevistados deron mostras dunha percepción localista do mundo, e así Aarón e Abel hai cen anos gustarían de ter nacido en Galicia. Ademais, sete de oito non matarían por defender a España, fronte a catro sobre un que sí o farían para defender o seu pobo, nun caso limitando o uso da violencia á defensa da familia e amigos, amosando desapego cara toda comunidade imaxinada²¹⁰. No caso de Galicia, cinco non matarían por ela, un sí e tres dependendo das circunstancias. Foron menos comúns mostras de apego a Europa como a de Begoña, que en 1900 gustaríalle ter nacido nela.

²⁰⁷ Os dous últimos, por exemplo opinaron acerca do imperialismo no Tíbet amosando escasos ou nulos coñecementos, sostendo que a opresión era exercida “*sobre...contra los...contra las personas que viven allí*” (Agustín) ou que era “*de China sobre...el Tíbet*” (Adrián). Algo similar aconteceu tratando o caso de Palestina, cando non se sentiron capaces de identificala presenza de imperialismo e definiron o problema sen mencionar nin a israelíes nin palestinos, nin guerras, datas, ou algún protagonista individual ou colectivo.

²⁰⁸ Ós 16 minutos de entrevista, por exemplo, Ánxeles confesaba a súa confusión acerca de certas cuestións: “*E: ¿Y por qué la URSS? ¿Te suena algún acto imperialista de la URSS?/Ánxeles: Es que no sé si era más bien que li...liberali...liberaba o si conquistaba digamos, no sé, es que yo me quedé más bien en...en el rollo que hubo con Polonia entre Alemania y...pero eso es antes de la Guerra Fría, entonces... no, no sé muy bien.*”

²⁰⁹ Un dos exemplos máis claros dos efectos a curto prazo obtívose cando Bartolomé mencionou en primeiro lugar a Austria e a Hungría como países nados nos séculos XIX e XX inmediatamente tras que se lle dixera que era un arquiduque austrohúngaro aquel cuxa morte desencadenou a primeira guerra mundial. Entre os exemplos da influencia das preguntas a máis longo prazo Beatriz, case dez minutos despois de preguntárselles por películas asociadas co imperialismo, lembrou *Ana y el Rey* ao ver a fotografía de británicos montados en elefante á caza de tigres.

²¹⁰ “*si vas... te atacan o mais cercano ou o que tes máis arraigado, sí sería más fuerte*” (Aarón), “*si entra mi familia, entra yo, entra mis amigos, la gente que quiero, entonces ahí sí, pero, por ejemplo, por matar, por ejemplo, meterse en la mili pa matar por motivos políticos, por sometimiento, yo eso nunca lo haría ni por Galicia ni por España ni por ningún territorio*” (Antonio), “*yo no me siento parte de algo tan grande como un país, o sea, yo me siento parte como mucho de mi pueblo, de mi calle o...*” (Adrián). Este último entrevistado mesmo se “*pensaría bastante*” matar polo seu pobo.

Os alumnos con maior afición pola disciplina foron Bruno, Carlos e Aarón, o que demostraron polo seu elevado coñecemento da mesma e no caso dos dous primeiros tamén por presentarse voluntarios de forma especial, pois Bruno non estivo presente o día en que o investigador acudiu á aula a pedir a colaboración dos alumnos pero apareceu cun compañeiro disposto a seren entrevistado e o segundo, tras saber que o investigador fixera unha preentrevista a un compañeiro de clase, preguntou por qué non se lle fixera a el, ademáis de aguantar a terceira entrevista máis longa do total e a máis longa a un alumno en solitario, con case unha hora e media, e lembrar con detalle o exercicio acerca de Mungo Park, o relacionado coa fotografía de Kim Phuc e os textos da crise dos mísiles que realizara o ano anterior.

RESULTADOS:

Para analizar a información obtida nas entrevistas optouse por abordar en primeiro lugar a percepción e coñecementos que os entrevistados tiñan dunha serie de conceptos, especialmente do imperialismo e colonialismo e os seus derivados. O resto dos puntos pode agruparse en catro conxuntos:

-os puntos segundo e terceiro describen as posibilidades e dificultades no traballo con diferentes fontes de información en relación ao imperialismo, analizando en primeiro lugar as empregadas nas entrevistas –textos e fotografías–, e en segundo os medios polos que os alumnos recibían información histórica, fundamentalmente o sistema educativo, os medios audiovisuais e os escritos.

-os puntos cuarto e quinto parten dunha perspectiva social das relacións de dominio, estudando primeiro o fenómeno da modernización, que é central no debate xerado polas relacións entre sociedades poderosas e máis febles. Esta análise realizouse en torno ós conceptos de progreso e aculturación e o proceso de Globalización. O punto quinto, pola súa parte, abarca un conxunto de coñecementos e actitudes acerca dos dous polos humanos da colonización: os dominadores e os dominados, adicando unha atención especial ós pobos indíxenas e á percepción do espacio dominado.

-os puntos sexto e sétimo céntranse no terreo do punto de vista, especialmente en aspectos ideolóxicos, empezando pola postura máis extendida entre os alumnos no

concerniente ás relacións internacionais, o non intervencionismo. Procédese entón a presentar unha tipoloxía de actitudes dos alumnos ante as actuacións imperialistas que permite deseñar un ensino máis individualizado e adaptado á súa variedade.

-os últimos tres puntos fan un achegamento máis tradicional ao imperialismo partindo das dimensións espaciais e temporais. Así, o octavo ocúpase de catro imperios e os outros dous do imperialismo en diferentes períodos da contemporaneidade, destacando especialmente ao presente, punto de partida –e frecuentemente de chegada– de todo análise histórico.

Cada subapartado inclúe unha serie de recomendacións. Éstas foron deseñadas pensando nunha metodoloxía baseada no estudo de casos, pero tamén se contemplou mellorar o ensino tradicional máis factual mencionando qué contidos thabitualmente considerados importantes non se lembran ou non adecuadamente. A lista final é extensa, o que permite adaptalas en función das necesidades, posibilidades e querencias dos profesores e o alumnado.

6.1. CONCEPTOS

As respostas dos alumnos entrevistados poñen de manifesto a escasa comprensión de conceptos así como do vocabulario propio das ciencias sociais identificada hai xa máis de trinta anos. Amosaron igualmente que crían entender un concepto por telo escoitado anteriormente ou por coñecer unha definición que non comprendían (Steele, 1976, 17-8). Aqueles conceptos cos que se traballou foron: imperialismo, colonizar, colonialismo, protectorado, colonia de poboamento e colono.

6.1.1. Definición do fenómeno imperialista

O imperialismo resultou ser un concepto difícil para os alumnos, que asociaban fundamentalmente co expansionismo, os imperios, as tiranías, o nacionalismo, a búsqueda de beneficio económico, un instinto de dominación, e personaxes europeos do período contemporáneo, especialmente Napoleón ou gobernantes de réximes fascistas e comunistas, ós que responsabilizaban exclusivamente das políticas expansionistas. Declaraban ter un tibio interese por el que non se correspondía coas súas actitudes e coñecementos e, pese a percibilo como un fenómeno negativo, a maioría non o

condebaba por consideralo beneficioso para as metrópoles. Ningún alumno mencionou as variantes indirectas do fenómeno.

Dificultade do concepto

Ante a pregunta “que é ser imperialista?” (formulada en tres cuartas partes das entrevistas), os alumnos dubidaron antes de contestar. Por exemplo, Aarón e Abel murmuraron, Carlos dubidou en voz alta e tomouse uns segundos e Belén plantexouse numerosas cuestións²¹¹. No caso de Bruno, este formulou unha definición de xeito progresivo, modificándoa en dúas ocasións. Os problemas co concepto foron parcialmente explicitados por Basilio, quen sinalou o seu carácter polisémico ao dicir que “*hay muchas palabras para definir ese término, ser imperialista*”.

Conceptos cos que o asociaban

O imperialismo foi asociado maioritariamente co expansionismo, constando así en oito entrevistas²¹². Este vencello apareceu tamén en exemplos concretos como ao tratalo conflito palestino-israelí, pois dos catro entrevistados (Bruno, Blanca, Berta e Aarón) que vían unha actuación imperialista no mesmo, todos mencionaban unha política de ampliación territorial por parte israelí. Un entrevistado (Aarón), que empregou terminoloxía marxista nas entrevistas e recibiu un ensino orientado neste sentido, tildou a Israel de “*foco imperialista*” espontaneamente. Outras conceptos asociados frecuentemente co imperialismo foron os de imperio²¹³ e tiranía ou

²¹¹ A súa resposta inicial foi: “*Pues ser imperialista...bueno imperialista, ¿qué es? ¿Estar a favor del...de los...del imperialismo?, o ¿ser un conquistador en aquella época? ¿Qué defino? ¿El imperialismo...?*”. Na seguinte resposta volvía a expresar a mesma confusión preguntando: “*¿Qué fue en realidad o qué debería ser?*”. Nótese que na última frase asume expresamente a incorrección do fenómeno.

²¹² Nelas se mencionan expresións como: “*...tendiendo a ocupar más espacio...*” (Aarón), “*dominaras otros territorios (...) intentar dominar más territorio, intentar... o sea, expandir tu poder*” (Carlos), “*ir consiguiendo más terras (...) facéndote cas terras dos outros*” (Alberto), “*conquistar...*” (Ánxeles), “*es darte a crecer, o sea, conquistar el mundo en cierta medida*” (Basilio), “*...y a una política expansionista.*” (Blanca, Berta coincide), “*imperialista, ¿qué es? (...) o ¿ser un conquistador en aquella época?*” (Belén), “*me suena a un estado o país que se expande por una serie de territorios, que quiere conseguir el máximo territorio posible*”, un estado que é o “*más grande, el que se expande*” (Brenda)

²¹³ Beatriz afirmou “*¿Napoleón no era imperialista? ¿No tenía un imperio...?*”, asociación que tamén fixo Ánxeles ao soste que ser imperialista é “*conquistar y crear un imperio*”, Brenda, quen afirmaba que “*a mí me suena a imperio*” e a que “*los demás países forjen...como que formen parte de un solo imperio que será gobernado por el país más grande*”, Benito sostivo que “*sería intentar buscar siempre formar un...lo que es un imperio*”, Alberto asociábao con “*crear un gran imperio*”, e Blanca –con quen coincide Berta– dixo: “*a formar un imperio*”.

imposición²¹⁴, sendo defendidos ambos por sete entrevistados. O último será tratado con máis detalle no próximo subapartado porque supón confundir un problema internacional cun nacional, unha política cun réxime, e ser un paso máis na asociación do imperialismo cos imperios, todo o cal supón un problema que afecta ao núcleo da comprensión do concepto de imperialismo.

O imperialismo apareceu asociado tamén co interese económico e nun caso coa búsqueda do placer e de atopar a alguén que fixera as tarefas máis ingratas²¹⁵. A definición que máis concisamente resumiu todas foi a de Blanca: “*formar un imperio, poder absoluto, suprimir los derechos y a una política expansionista*”²¹⁶. Os alumnos percibían así mesmo unha estreita relación entre nacionalismo e imperialismo: todos agás un dos doce alumnos preguntados pola cuestión atopaban este vencello e oito identificábano coa búsqueda da superioridade da propia nación, obxectivo que se lograba pola vía de conquistas (Aarón). Esta relación non foi expresada de forma espontánea máis que en casos illados.

O imperialismo como autocracia

Entre os entrevistados foron comúns as asociacións e confusións do imperialismo ou das súas variantes cos réximes autoritarios²¹⁷. Neste sentido, os datos

²¹⁴ Belén falaba de “*imponer tus costumbres... tus métodos, tus maneras, tu forma de pensar a una...a un pueblo...*”, Basilio de “*hacerlos [os territorios dominados] a pro de tu manera de ser, de tu ideología*”, Begoña de “*poner a la fuerza un régimen o...no sé, algo dictatorial, que te fuerce a hacer...*”, Bruno de “*imponer o teu poder sobre outros*”, Blanca de “*poder absoluto, suprimir los derechos*” e Agustín e Adrián se turnaron afirmando que “*es intentar imponer...*” (Adrián), “*...imponer tus ideales...*” (Agustín), “*...tus normas, tus ideas, tu raza, sobre...*” (Adrián), “*...sobre otras personas*” (Agustín), “*...sobre un lugar determinado*” (Adrián).

²¹⁵ No primeiro caso atopáronse expresións como “*e todo eso para que o beneficio aumente*” (Aarón), “*creo que algunhas veces tiraron a acadar un beneficio*” (Aarón), “*dominaras otros territorios por intereses*” (Carlos) e que o seu fin é “*enriquecerse económicamente*” (Belén). No segundo, nunha entrevista afirmouse o seguinte: “*...creo que en África buscaban...aparte de buscar el placer, no buscaban la soberanía sobre otras personas no buscaban el placer propio, buscaban sentirse mejor de manera propia sin tener que...* (Antonio) / Álvaro: *Abusar de la otra gente./Antonio:...abusar de otra gente como por ejemplo se hacía aquí con el imperialismo y cosas así. Siempre quieres tener a alguien por debajo tuya que hiciera las tareas que a ti no te gustan.*” O emprego dos factores materiais como antes se facía coas intervencións divinas como motores divinas é un rasgo do noso tempo segundo Beverly Southgate (2005, 123)

²¹⁶ Brenda ofreceu unha versión que resume tamén a visión máis común, pero é máis extensa: “*a mí me suena a imperio. Me suena a un Estado o país que se expande por una serie de territorios, que quiere conseguir el máximo territorio posible, imponer su cultura, su sistema económico y que los demás países forjen...como que formen parte de un solo imperio que será gobernado por el país más grande, el que se expande*”.

²¹⁷ “*en tódolos países, en todo o mundo sempre hai diferentes gobiernos, e é imposible que se suprima totalmente ese gobierno. Siempre vai hab... inda que sexa un gobierno minoritario, sempre vai haber un imperialismo, un anarquismo, siempre vai haber de todo tipo de gobiernos*” (Adán).

indican que os entrevistados relacionaban aqueles conceptos dun pasado recente que todavía desatan sentimentos negativos intensos propostos por Berti (1994, 50): fascismo, imperialismo, racismo e ditadura. Así, Hitler, o nazismo e o fascismo foron mencionados a miúdo á hora de falar de personaxes e períodos imperialistas

En ocasións non se confundían imperialismo e totalitarismo, senón que se asociaban –como dous elementos que aparecen xuntos nun mesmo tipo de réximes–, e así Alfonso afirmaba acerca do presente que “*existen as dictaduras e...pero imperialismo en sí, eso de conquistar terras pa facerte co mundo*”. O vencello tamén incluía referencias a que o imperialismo levaba implícita unha política totalitaria, como sinalou Alicia ao dicir que nunha colonia “*puede que el país que está colonizando pues que intervenga en todas las decisiones*”, ou coas asociacións de Alberto e Beatriz da xestión colonial coa implementada polos nazis.

A asociación imperialismo-tiranía amosa que os alumnos tiñan unha visión simplista do expansionismo e non relacionaban política interior e exterior, non sendo conscientes da paradóxica extensión do dominio sobre a maior parte do globo por parte de sociedades en proceso de permitir ás masas acceder á vida política e a dereitos que nunca gozaran. Descoñecían así mesmo que o dominio colonial era pernicioso para a saúde das liberdades na metrópole, como xa mencionaron Locke e Burke para o caso británico. Cabe lembrar nesa orde de cousas ós africanistas en España, o McCarthismo, a OAS, Abu Ghraib ou Guantánamo e todo tipo de danos que o intervencionismo fai nos Estados Unidos (Todorov, 2003, 63-4, 68, 71). Os entrevistados tampouco mencionaron a liberalización que supuxeron derrotas coloniais como a revolución rusa de 1905, ou que a democracia na metrópole pode ir asociada á Descolonización, como na caída do salazarismo, cuestións de alto valor formativo á hora de crear demócratas maduros.

Estes resultados suxiren que debe corrixirse a crenza en que só os réximes autoritarios son imperialistas ou que tódalas ditaduras son expansionistas. Os exemplos dos Estados Unidos, Israel e a España franquista poden servir facendo as salvedades oportunas.

O instinto imperialista

En menor medida que nos exemplos anteriores, atopáronse tamén referencias á idea de Schumpeter da existencia dun instinto imperialista constante na interacción das sociedades humanas. Alfonso, por exemplo, negaba que a Revolución Industrial fose a única causa do imperialismo europeo decimonónico afirmando que “*xa na época dos*

romanos (...) empezaban a conquistar, sobre todo por conquistar o mundo e por obter máis poder". Esta percepción do imperialismo como atavismo ten orixe en ocasións no medio escolar, como amosou Belén ao afirmar que o estudara na materia de Antropoloxía. Lecturas máis próximas á psicoloxía eran as de Álvaro, Antonio e a de Brenda²¹⁸.

Interese polo tema e percepción moral

O interese manifestado "pola cuestión imperialista" nos oito alumnos ós que se preguntou foi dun 6,2 nunha escala de 10. Este dato encaixa co interese por colaborar dos entrevistados e coa tendencia dos alumnos a dicirlle ós profesores o que queren oír, pero contrasta notablemente cos datos da investigación na aula e co descoñecemento cara a cuestión e con comentarios como o de Beatriz sobre o aburridas que resultan as películas sobre o imperialismo.

O imperialismo era visto como un fenómeno moralmente negativo pero que a maioría non era quen de condear, o que supón un sinal de identificación coa sociedade dominante. Deste xeito, dos tres entrevistados ós que se preguntou acerca da súa percepción moral do imperialismo só Begoña o percibía como algo negativo²¹⁹. Só Aarón sulíñou que se trataba dun fenómeno positivo para os dominadores e perxudicial para os dominados.

Os imperialistas

Á hora de mencionar as principais figuras asociadas co concepto de imperialismo, os alumnos entrevistados non ofrecían unha imaxe homoxénea, sendo o personaxe máis votado mencionado apenas por un cuarto do total. Foron citados dezaioito personaxes dunha mostra de vintecinco alumnos en catorce entrevistas. É

²¹⁸ Os primeiros insistían na competencia e as ansias de dominio, sostendo o primeiro que o imperialismo é causado pola "*manera de ser del hombre*" pois "*un hombre siempre quiere ser superior al otro, siempre*". Pola súa parte, o segundo defendía que unha categoría de individuos "*se creen que por superiores a los demás van a ser más persona, se van a realizar mejor*". Brenda asociaba imperialismo con belicismo aplicándoo non a individuos senón a Estados, mencionando que os países que para ela eran a quintaesencia do colonialismo, Francia e Gran Bretaña, "*son países que siempre estuvieron metidos en guerras*".

²¹⁹ Para Álvaro, que non foi preguntado, era algo positivo mesmo asumindo costes terribles: "*Álvaro: Siempre es bueno, pero tiene sus cosas malas. Siempre es... ¿sabes? Siempre vas a avanzar tanto tecnológicamente como económicamente como políticamente como socialmente, siempre se avanza, nunca se retrocede. Eso sí, a grandes costes como guerras.../Antonio: Sometimientos./ Álvaro: ...sometimientos, muchísimos costes, pero siempre avanza.*"

sinalable o predominio de individuos europeos da contemporaneidade e especialmente de dictadores que presidían reximes fascistas ou comunistas.

Os individuos máis citados foron Napoleón con seis mencións²²⁰ e Hitler e Leopoldo II de Bélxica²²¹ con catro. Do total, todos pertencen á historia europea agás cinco, dos cales dous son as únicas referencias a vítimas do imperialismo: Mandela e Gandhi. Só dous pertencían á era do imperialismo –a rainha Victoria e Bismarck²²²– e cinco ós totalitarismos fascista ou comunista²²³–Mussolini, Mao, Hitler, Stalin e Franco– noutra mostra da percepción do imperialismo como un fenómeno que non é exclusivo das relacións internacionais, máis próximo á tiranía que ao expansionismo. Tres eran protagonistas da historia española –os Reis Católicos, Xosé Bonaparte e Franco– e un pertencía ao presente –George W. Bush–.

Entre os personaxes son pouco comúns as mencións a Carlomagno e Gengis Khan por pertencer á historia medieval e á historia non europea respectivamente. Tamén resulta inusitada a visión negativa dos Reis Católicos, que son mencionados en dúas ocasións xuntos e noutra exclusivamente Fernando, en ambas debido ao seu papel na conquista de América²²⁴. Esta percepción contrasta coa imaxe que tiñan de Colón. Resulta particular a mención a Antonio López de Santa Anna, que Alberto non incluíu entre os personaxes asociados ao imperialismo, pero do que dixo que “quería

²²⁰ Como norma xeral só se recolleu como cita a aquel alumno que mencionaba un dato e non ao compañeiro, aínda que éste confirmase a información, como sucedeu nesta pregunta con Beatriz trala mención de Bárbara a Mussolini. Neste caso contouse a Alicia á hora de enumeralos entrevistados que mencionaron ao rei belga porque foi capaz de dalo nome fronte á Ánxeles.

²²¹ Mencionado nun caso como “*Leopoldo II de Austria*” (Carlos), noutra como “*el rey de Bélgica*” (Ánxeles) e na terceira como “*Leopoldo*” (Alicia). O Congo Belga só foi mencionado como colonia por Bruno e Berta.

²²² Bismarck foi citado non polo nome senón como “*o chanceler alemán que fixo (...) a conferencia de Berlin*” (Aarón). O mesmo entrevistado tamén aclarou: “*non recordo que mandatarios había en Francia nin Inglaterra nesa época, no colonialismo*”, o que explica algo máis a falta de popularidade do período. Nótese a ausencia de Cecil Rhodes, Faidherbe, Gallieni, Custer ou Robert Clive.

²²³ O comunismo aparecía nun segundo lugar tralo fascismo, pois Mao foi citado –con dúbida– tras Hitler e Mussolini igual que Stalin, que foi citado ademais tras dudarse se mencionar a Lenin. Do mesmo xeito, Xosé Bonaparte foi mencionado tras mencionar ao seu irmán. A consideración dos líderes totalitarios como equivalentes dos vellos conquistadores apareceu noutra resposta de Álvaro tras falar de Gengis Khan.

²²⁴ “*Abraham: Os Reis Católicos./Abelardo: Ostia, es cierto, sí./E: Pola conquista de America?/Abelardo: Sí.*” Nótese que é algo evidente para Abelardo incluílos monarcas. “*E:.....Carlos... IV, no sé, espera, Carlos IV me parece que fue... IV o II./E: ¿El que hizo qué?/ Álvaro: El...cuando... el que mandó a Cristóbal Colón a por...a colonizar América, el que le dio los fondos./E: Fernando... el Católico./ Álvaro: Eso, sí. Me hago un lío con los reyes.*”

expandirse, quería convertirse no Napoleón americano". Deuse tamén o caso de alumnos especialmente interesados polas figuras individuais, como Álvaro²²⁵.

Os puntos de comunión no conxunto de personaxes citados parece ser a condición de grandes conquistadores ("colonizadores" actuaría como sinónimo) que producen temor, equiparando ós vellos líderes expansionistas cos totalitarios do século XX. Trátase da extensión dunha característica dos réximes fascistas non só a todos os próximos a esta ideoloxía, senón tamén ós réximes marxistas-leninistas. A amalgama pode verse nunha cita de Álvaro:

*Gengis Kan, también fue un **gran colonizador**, o sea un **gran guerrero** que colonizó bastante, tuvo **atemorizada** mucho...a gran parte de Asia y Europa, **puedes meter también a Stalin**....incluso a Fidel Castro puedes meter ahí...a Franco también lo puedes meter en ese grupo pero...Franco fue más....no es más de colonizar*²²⁶

As dificultades á hora de identificar o papel, cargo ou título destes personaxes apareceron tamén nas dúbidas de Aarón, que falou de "*lideres ou como se queran chamar*". En calquera caso, sempre se responsabilizou exclusivamente ós líderes das políticas expansionistas, como no caso das conquistas acontecidas baixo o mandato de Napoleón ou Hitler, poñendo especial énfase na súa vontade. Basilio por exemplo destacaba a importancia de estudar:

...el imperialismo, estudiar todas sus clases, sus distintas formas y todos sus personajes que intentaron llevar estas ideologías, con rasgos, con matices distintos es muy importante porque así nos damos cuenta de personas que quisieron cambiar el mundo ¿no?, quisieron hacerlo a su favor y...sabiendo que son humanos igual que nosotros pero que se volvieron tan grandes que en cierta medida es muy importante saber cómo lo hicieron y cuales fueran sus pensamientos en esa época

Tamén Antonio explicaba a orixe de calquera práctica imperialista baseándose na vontade de individuos excepcionais:

²²⁵ Este alumno mencionou individuos relacionados con fenómenos imperialistas en tres ocasións distintas da entrevista. Amosaba unha certa preferencia polos dictadores comunistas entre os que, ademáis dos mencionados, incluía a Fidel Castro e Kim Jong Il. Tiña especialmente presente a Franco, ao que mencionaba en tódalas ocasións nas que falou de *imperialistas*. Acerca deste último, o entrevistado non era capaz de explicar a contradición do réxime franquista entre a súa retórica conquistadora e o feito de que só *conquistara* o seu propio país, pero simultaneamente facía unha alusión a unha suposta reafirmación da soberanía de España, ignorando as condicións dos tratados con Estados Unidos. Mencionaban que Franco "no es más de colonizar" (Álvaro), senón de "*someter lo que ya tienes*" (Antonio), de "*independizarse*" (Álvaro). Nótese que novamente confundían colonizar con conquistar.

²²⁶ Tódalas letras negras das citas son nosas excepto as que revelen unha entonación particular, en cuxo caso se indicará e non no resto.

Es normalmente por la avaricia de un hombre que está al poder, si al poder, si al control de todo eso llega alguien que siempre quiera más o someter a los demás por...aunque sea por pura diversión, eso siempre...siempre va a dar lugar a un tipo de sometimiento, de imperialismo...

O imperialismo require por tanto dunha clara definición do concepto, poñendo maior énfase nos mecanismos indirectos e empregando exemplos de períodos pouco coñecidos como a Guerra Fría e a era do imperialismo. Para lograr unha adecuada comprensión do mesmo tamén resulta importante abordar as actitudes das maiorías sociais e amosar a relación entre factores individuais e dinámicas das sociedades imperialistas, sinalando a procura de líderes tras períodos de desorde. Novamente destaca a importancia de realizar actividades motivadoras.

6.1.2. Colonizar

O concepto de colonización era máis coñecido entre os entrevistados que o de imperialismo, sendo asociado coa explotación e o beneficio económico, así como coa conquista. Á hora de xulgarlo fenómeno novamente predominaba o punto de vista metropolitano, pois recoñecían indirecta ou parcialmente que era un fenómeno negativo pese a consideralo un sinónimo de opresión, e houbo mostras de xulgar de forma diferente ao colonialismo español que ao doutros Estados. Entendían que implicara elementos tanto positivos como negativos, destacando entre os primeiros a medicina, a cultura e as infraestructuras de transporte. Sinalaron en especial o legado lingüístico. Tamén do mesmo xeito que no caso do concepto anterior, os alumnos facían recaer a responsabilidade do fenómeno nas elites.

Por outra parte, moitos entrevistados entendían que a realidade colonial era unha situación intermedia entre a conquista e a plena soberanía e descoñecían a existencia de colonialismos non europeos. Ademais, pese a non atopar atraente ningún dos sucesos relacionados con este fenómeno no período contemporáneo²²⁷, a maioría dos entrevistados vía no colonialismo europeo o suceso que sinalaba a importancia histórica deste continente. Entendían o colonialismo como unha práctica do pasado, que apenas influíra nas metrópoles e descoñecían a influencia na vida cotiá ou no autoconcepto dos colonizados. Fronte ós alumnos da investigación na aula, os entrevistados defendían a compensación económica ás colonias.

²²⁷ A situación é moi diferente en Francia, considerando un profesor a este fenómeno como “*un sujet d’actualité qui suscite un très fort intérêt*” (Falaize, 2009a). Recorrer á prensa francesa ou colaborar con centros deste país permitirían transmitir esa valoración.

As recomendacións pasarían novamente por reforzar a perspectiva doutros imperios fóra do español, especialmente non europeos, por presentar os efectos do colonialismo nas metrópoles e a responsabilidade dos membros destas sociedades, por incluír a súa influencia nos elementos máis cotiás da existencia e plantexar a posible existencia do fenómeno no presente. O traballo con obras literarias como *Tierra Humana* de Pramodya Ananta Toer (1995)²²⁸ ou o *Diario de Birmania* de Orwell (2003) permitiría traballar varias destas carencias simultaneamente.

Ademais, debe plantexarse o problema da confusión entre os conceptos de colonialismo e imperialismo e o de colonizar e conquistar e introducir a idea frecuentemente esquecida de que colonizar supón o envío de colonos. Recoméndase empezar polo concepto de imperialismo por englobar ao resto e pasar ao de colonización pola súa claridade, deixando o de colonialismo para o final por ser máis confuso.

Colonizar é enriquecerse, conquistar e oprimir

A definición deste concepto preguntouse a case a metade dos entrevistados (catorce) na metade das entrevistas. Á hora de falar do mesmo, os alumnos amosaron unha maior seguridade que ao falar do imperialismo, co que compartía as asociacións coa explotación económica, a conquista e a opresión, figurando as dúas primeiras na metade das respostas.

O enriquecemento non desataba condenas explícitas e así, pese a que dezaioito entrevistados crían que o colonialismo implicaba enriquecerse, cando se lles preguntou explicitamente, só tres dos mesmos condenaron este feito, diferenciando unha lectura “social” dunha económica (Adán) ou especificando que se trataba dun expolio: “*enriquecerse a través do roubo*” (Alberto) ou “*llevarse la riqueza a otro sitio*” (Berta). Os entrevistados tamén atopaban beneficios morais no eido do coñecemento, asociando colonización con “*ser mellor*” e con ter “*máis cultura*” polo feito de extendela propia (Abraham). Seis entenderon os fenómenos coloniais como exclusivamente beneficiosos para as metrópoles, incluso precisando que as bondades eran para uns poucos.

²²⁸ Esta obra permite contemplar testemuños do autodesprezo común nos *evolués* (1995, 134), os problemas coa cosmovisión das xeracións anteriores (*Ibid*, 139 e 142), a súa visión reformista e non revolucionaria do mundo colonial (*Ibid*, 143), a importancia da tecnoloxía nas conquistas europeas (*Ibid*, 241-2) e, sobre todo, un discurso no que o europeo é acusado por un colonizado de non ter vergoña e ser un ladrón (*Ibid*, 357)

O carácter opresor do colonialismo tamén se aprecia na frecuente asociación por parte dos entrevistados do mesmo coa escravitude²²⁹. Ésta aparecía tanto na súa definición como no de colonia de poboamento (Alfonso e Begoña). Ademais, os alumnos falaban a miúdo de escravitude para referirse ós traballos forzados, especialmente para o caso dos indíxenas americanos baixo dominio español, utilizando este concepto catro entrevistados (Agustín, Álvaro, Blanca e Begoña) que, aínda que condeaban a práctica, non facían igual co colonialismo español, que xustificaban en base ós beneficios que reportou á metrópole. Alberto falou de escravitude en referencia á opresión dos lamas no Tíbet e Adán e Belén no mundo colonial decimonónico, pero sen mencionar ningún Estado en concreto.

A responsabilidade da colonización facíana recaer, como no exemplo do imperialismo, nos gobernos ou nas “*potencias*”, “*colonizadores*”, etc., pero nunca nas sociedades metropolitanas pese a que as clases populares apoiaban estas medidas –como consta no apoio dos traballadores a Joseph Chamberlain (Doyle, 1986,301)– ou optaban por despreocuparse por todo o que non fose a súa vida diaria (Constantine, 1986, 224).

Cabe entón traballar na correcta definición de colonialismo ofrecendo exemplos concretos, clarificar a diferenza do mesmo con respecto ao de imperialismo, do que é unha variante, e romper a asociación do colonialismo como unha vía de enriquecemento, insistindo na importancia do prestixio²³⁰, da xeoestratexia e da expansión cultural. Amosar o feble impacto económico que a Descolonización tivo nas metrópoles sería un exemplo adecuado. Dado o atopado na investigación na aula, tamén é importante discutir si colonizar implica sempre oprimir e abordar a figura daquelas clases, etnias ou rexións beneficiadas, vendo pros e contras e debatendo a moralidade da colaboración coa potencia dominante.

Colonización: orgullo e condena

²²⁹ Ambos conceptos eran empregados sen distinción por parte de adolescentes franceses nun estudo de Nicole Lautier (2000, 130). Éstes alumnos empregaban criterios similares ós que recorriron os alumnos entrevistados neste, como equiparar escravitude con someter “*le peuple à leurs lois*” e calificar á colonización como “*une sorte de esclavage. Pas esclavage pur et simple*”. Tamén foi atopado no estudo dirixido por Falaiza (2009a).

²³⁰ A importancia deste factor foi ben descrita por un oficial británico trala Segunda Guerra Mundial: “*Power, of course, is not to be measured in terms alone of money and troops: a third ingredient is prestige, or in other words what the rest of the World thinks of us*” (citado en Kent, 2000, 118). Como sinalou Henry Magdoff (1969) o caso que mellor explica que o imperialismo non ten que ver frecuentemente co beneficio e a inversión económica de forma directa é a intervención estadounidense en Vietnam.

A análise moral do fenómeno resultaba na maioría dos casos nunha condena total ou parcial. Non obstante, pese a este rexeitamento e a que non consideraban a este período como un dos que estudarían ou destacarían da historia contemporánea, algo máis da metade dos alumnos que ofreceron motivos polos que consideraban importante a Europa na historia da humanidade argumentaban que era pola súa expansión colonial. Trátase dunha cifra elevada mesmo tendo en conta o efecto que a propia entrevista ten nas respostas, que induce a pensar que existe un campo aberto para a mitificación do período, ademais de ser un signo máis dunha concepción etnocéntrica da historia, que esquece que *“pueblos de diversa procedencia han sobresalido como civilizadores en diferentes situaciones”* (Fernández-Armesto, 2002,48). O resto dos elementos mencionados que xustificaban a importancia europea non pasaban de dúas mencións.

Entre os territorios cuxa posesión outorgaba importancia a Europa foron mencionadas América (Abelardo, Álvaro), a India, Asia e África (Abelardo), o que supón un escaso coñecemento de casos particulares e dos seus efectos na mentalidade metropolitana. Tamén se apreciou a importancia outorgada ós europeos polos seus descubrimentos xeográficos en xeral (Bartolomé) e polo de América en particular (Álvaro), esquecendo que foron a antesala das prácticas colonizadoras. O único exemplo de desmitificación dos descubrimentos ofrecérono Álvaro e Antonio, que restaban mérito ao de América non polas súas consecuencias, senón porque consideraban que de non facelo os europeos, faríano outros. De forma gráfica e resumida, Ánxeles destacou que as accións dos europeos *“tuvieron... consecuencias”*. Só dous entrevistados (Adrián e Antonio) non consideraban que Europa tivese un papel especial no conxunto da humanidade, polo que a conciencia da superioridade europea semella unha parte da psique colectiva, unha das estruturas e permanencias das que falaba Fernand Braudel (1983, 36-7).

A manifestación máis evidente da desaprovación relativa da colonización obtívose cando, ante a pregunta explícita sobre se colonizar era oprimir, máis de tres cuartos dos alumnos que respostaron definiron a esta política como opresiva. Non obstante, tanto as afirmacións como as negacións incluían matizacións.

Debido ao desagrado ante o colonialismo europeo, debería resolverse a incomodidade que produce abordar este proceso pola tensión entre orgullo e condeza que existía nos alumnos, sendo un dos mellores métodos a realización de debates ou ensaios críticos tras presentar información dende varios puntos de vista. Tamén é importante ensinar a historia precolonial e a conquista dende o punto de vista da periferia e abordar

a cuestión da memoria dos colonizadores e dos colonizados. Convén indagar na influencia do colonialismo español nesa dobre memoria, así como aclarar a relación da industrialización e a mellora armamentística coa colonización. Nese sentido, é importante tamén romper o vencello colonialismo-descubrimiento enlazando ambos nunha secuencia temporal con conquista, dominio e envío de colonos.

A colonización no presente

Colonizar foi percibido polos alumnos entrevistados como un fenómeno propio doutros tempos²³¹, non sendo capaces de ofrecer ningún exemplo actual. O porqué da súa desaparición era descoñecido, sendo a única causa proposta a súa inutilidade no presente (Aarón) no que o poder se mide especialmente en termos económicos, explicación que resulta simplista pero que reflicte, pese ao que eles afirmaban, o pouco contacto dos entrevistados cunha historia explicativa.

Polo tanto, faise importante estudar a existencia de territorios herdeiros do colonialismo moderno e contemporáneo e situacións clasificables como coloniais na actualidade. Para traballar estes contidos é conveniente coordinarse co impartido na ESO nas materias de ciencias sociais, pero así mesmo co departamento de Filosofía. Así mesmo convén diferenciar claramente colonizar e colono de colonialismo e neocolonialismo. As súas similitudes e superposicións aconsellan recorrer a definicións breves como as ofrecidas no apartado desta investigación adicado a explicalos conceptos cun ou dous exemplos e adaptando o vocabulario.

Consecuencias do colonialismo

Os entrevistados enumeraron consecuencias tanto positivas como negativas da colonización nas colonias, independentemente do balance final que fixeran, considerando que este depende en gran medida do punto de vista adoptado, amosando unha perspectiva pouco comprometida que non optaba polo orgullo nin pola condeza.

O primeiro en xeral debíase á difusión científica, tecnolóxica e cultural –terreo no que só un de dezasete mencionaban consecuencias negativas– e no progreso económico. A condena era máis clara e aberta, e residía no eido da moral. O maior peso

²³¹ Coinciden nesta idea con Marc Ferro (1994, 514), pero éste fala no “*sens étroite du terme*”. O único alumno que fixo unha referencia á existencia do colonialismo na actualidade foi un dos latinoamericanos, que asumía que se podía aplicar o concepto de colonizar ao que facían os “*Estados Unidos con Suramérica*” (Basilio), confundindo colonizar con colonialismo -mesmo empregando a etiqueta “*neocolonialismo*” para definilo-.

da condea na análise pública das consecuencias apreciouse especialmente en que moitas mostras de progreso poden lerse de forma crítica. Por exemplo, un elemento positivo como a transmisión de coñecementos podía ser interpretado como unha manifestación de aculturación, como explicou Bartolomé: *“los colonizadores intentaron expandirse por allí los... pues yo que sé, los fueron modernizando...que ellos podían pensar que les estaba ayudando, pero a la vez estaban destrozando una cultura”*.

Consecuencias positivas

Pese ás frecuentes condenas ao colonialismo en abstracto, os entrevistados tiveron dificultades para ofrecer detalles que xustificasen esa crítica, pero podían mencionalos ao abordar as súas virtudes. Así, catorce alumnos ós que se preguntou se os europeos levaron coñecementos técnicos ás colonias atopaban que sí, sendo menor o acordo ao falar da paz e a xustiza implantados nas mesmas áreas e moito menor o do número de calamidades mencionadas.

A lectura positiva dos fenómenos coloniais afloraba tamén se a pregunta se centraba no legado dos imperios, ante a que os entrevistados inclinábase maioritariamente por resaltar a importancia do legado cultural e a transferencia de tecnoloxía e esquecela cara máis cruel do dominio extranxeiro. A súa visión do legado dos diferentes imperios variaba pois, pese a que enfatizaban legados inmateriais como o idioma, a relixión, a cultura, os costumes e as estruturas sociais. Nos casos francés e británico mencionaban así mesmo a herdanza tecnolóxica. O imperio español foi considerado como menos desenvolvido, dándose máis importancia ao seu papel de difusor da lingua metropolitana, e foi mencionado (Aarón e Bartolomé) como de menor repercusión, especialmente que o británico.

Varios alumnos utilizaron o éxito político e económico estadounidense como xustificación do colonialismo tanto en conxunto como no caso do continente americano e foi considerado como un modelo da influencia positiva de Europa na historia. Porén, a defensa da labor en América non resultaba de todo convincente para os propios alumnos que podían sentirse incómodos ou incurrir en contradicións.

Consecuencias negativas

Entre as consecuencias negativas do colonialismo só foron mencionadas catro e por poucos alumnos, estando ademais excesivamente centradas en África. Pese a seren pouco capaces de poñer exemplos concretos do carácter pernicioso, a maioría dos

entrevistados aceptaba a responsabilidade das antigas metrópoles, en contraste cos alumnos investigados na aula²³². Esta apreciación da necesidade dun resarcimento coincide coa importancia dada á axuda internacional –na que si coincidían cos compañeiros investigados–, apreciable en que catro entrevistados mesmo especificaban o modo de axudar²³³. Ningún entrevistado mencionou a exención de responsabilidades que suporía o paso de máis de medio século dende a fin do colonialismo europeo e a responsabilidade dos Estados actuais.

Efectos a longo prazo nas metrópoles e nas colonias

Nunha mostra da dificultade que o alumnado ten coas consecuencias a longo prazo dos acontecementos históricos así como dos principais problemas do panorama internacional actual e das súas raíces históricas, os entrevistados non atoparon apenas relación do colonialismo europeo co terrorismo islámico nin coa inmigración actual de África e Latinoamérica cara Europa.

Os efectos do colonialismo nas metrópoles eran moito menos coñecidos, coincidindo co sostido pola historiografía acerca da escasa repercusión do mesmo nos países dominantes, suñado polo escaso eco no eido cultural fóra dos estudos dos orientalistas e da arte e o seu nulo impacto nos salarios e empregos (Hobsbawm, 1998, 79-80, 83). Tampouco mencionaron os efectos da colonización sobre as ex-colonias como aqueles sobre o orgullo nacional, a influencia en aspectos da vida cotiá e o ocio coma o deporte ou a vestimenta, se ben houbo dúas referencias pouco específicas ós costumes no caso do legado español e unha para o británico.

²³² Así, dos cinco entrevistados preguntados acerca dalgún tipo de obriga para cos Estados herdeiros das colonias, todos agás un aceptaron a necesidade de axudar economicamente. É posible que o entrevistado (Belén) que rexeitaba a axuda confundise a pregunta pois, pese a opoñerse con rotundidade ás axudas, criticou o emprego dos conceptos de Primeiro e Terceiro Mundos ou nacións civilizadas e referiuse ao colonialismo como “sanguijuela”. Outros tres (Carlos, Brenda e Bibiana) defendíana ao criticar o deber civilizador de Jules Ferry, e Aarón e Abel aceptaron que se trataba dunha responsabilidade debida á colonización. Este apoio á axuda humanitaria non resulta extraño pois España ocupa o duodécimo posto entre os donantes económicos a escala mundial (Carlavilla, 2003, 173) e en 1995 era o país con maior apoio popular á axuda exterior de toda a OCDE. Non obstante, pese a que o apoio á axuda exterior é elevado, cabe lembrar que este apoio é moito menor cando se ofrecen alternativas de gasto para o gasto nacional, en cuxo caso pasa ao final da lista (Dengbol-Martinussen, 2003, 183-4) e que as posturas humanitarias foron cómplices das políticas coloniais e utilizan un falso apoliticismo (Todorov, 2002, 313-4).

²³³ Evitando toda interferencia no terreo cultural (Begoña), axudando a despegar economicamente (Aarón), transmitindo máis ben coñecementos que axuda material (Carlos) ou limitándose a non incrementala pobreza dos países receptores de axuda e buscando que “volvan a ser autosuficientes” (Abel). Nótese que neste caso a idealización da situación precolonial implica o recoñecemento da culpabilidade dos colonizadores.

En función destas respostas, podería mellorarse o ensino dos fenómenos imperialistas con medidas que poden abordarse inicialmente na ESO, como:

- presentar a historia dende a periferia.

- tratar a cuestión das reclamacións das excolonias co obxectivo de suscitar polémica e así iniciar o traballo co colonialismo.

- colaborar cos departamentos de Inglés e Francés para ensinar a difusión que estas linguas teñen no mundo e a difusión e influencias sobre a súa literature e cine. Cabería tentar abordar o mesmo fenómeno no exemplo do portugués a través do departamento de Lingua galega.

- corrixir o mito de que as fronteiras artificiais son exclusivas dos repartos do colonialismo contemporáneo e que éstas teñen efectos maioritariamente perniciosos. Abordar así mesmo casos complexos como o indio.

- corrixir o mito de que os Estados Unidos son unha cultura americana e tratar as sociedades formadas polos colonos.

- comparar ou facer comparar a colonización española de América coa europea de África e Asia.

- explicar a relación do colonialismo coa emigración a Europa na segunda metade do século XX e na actualidade e co integrismo islámico. Neste último caso, abordar a imaxe do cruzado e o *ideal cristianizador* europeo.

- abordar a herencia racista que o colonialismo legou a Europa. O traballo con *Banania* na aula demostrou a pervivencia do mesmo e a necesidade de reflexionar públicamente sobre estas cuestións.

- animar a debater acerca do papel modernizador do colonialismo europeo.

- insistir no colonialismo asiático fronte ao africano.

6.1.3. Imperialismo e colonialismo

Pese ao relativamente bo coñecemento do colonialismo, atopáronse numerosas mostras de confusión e solapamento entre este e o imperialismo moi probablemente debido ós problemas co último. Debería por tanto especificarse que o colonialismo é unha manifestación do imperialismo que se refire fundamentalmente a un proceso levado a cabo por europeos en dous grandes períodos suliñando a idea dun marco ultramarino. Así mesmo, hai que resaltar as diferencias coa colonización, coidando sinalar exemplos concretos da mesma.

6.1.4. Protectorado

Para os seis alumnos –en catro entrevistas– ós que se preguntou polo concepto de protectorado este era relativamente familiar e comprensible, coñecendo as súas características principais, aínda que sen ser quen de ofrecer exemplos. Por iso, neste caso é aconsellable correxir este aspecto, ademais de traballar a posible actualidade do concepto²³⁴.

Nas respostas, os alumnos ofreceron un coñecemento razoable do qué son os protectorados, resaltando a súa característica principal, a autonomía²³⁵, e dentro dela a ambigüedade existente en torno á mesma²³⁶, ou que se trataba dunha estratexia para manter unha fachada de lexitimidade nunha relación de dominio e explotación idéntica á colonial²³⁷.

Noutro sinal de familiaridade cos protectorados, Alfonso e Alberto aceptaron a posibilidade do entrevistador de transferilo concepto á Guerra Fría. Ambos defendían como similitudes dos réximes-cliente deste período cos protectorados formais, que os

²³⁴ É importante insistir nesta cuestión para amosar a utilidade do coñecemento histórico, para animar a reflexionar sobre o panorama internacional actual e para desenvolver o pensamento comparativo. Non obstante, na única ocasión en que se traballou coa súa definición na investigación na aula atopáronse problemas por unha mistura de ignorancia acerca do contexto político internacional e de medo de expresar opinións politicamente delicadas. Entón, cando o profesor preguntou si Iraq era un, Débora limitouse a dicir que non era independente.

²³⁵ Aarón falaba dunha “certa independencia, quero dicir non é totalmente independente”.

²³⁶ Atópanse referencias a que as potencias *protectoras* “establecen unha especie de goberno” (Aarón) a que van a “establecer allí como una especie de gobierno provisional.” (Brenda falando de colonizar) ou a “que dejan que tenga un gobierno propio”(Belén)

²³⁷ “Es un tipo de digamos colonia entre comillas” (Belén), “ese protectorado é como dicir colonia sin decir a palabra tan forte” (Alberto), “é unha zona ou como unha especie de colonia que ten unha certa independencia” (Aarón) e “es como...un régimen que protege una colonia” (Begoña).

primeiros tiñan soberanías limitadas e que estaban protexidos pola potencia da que dependían²³⁸. Trátase dunha comparación axeitada para realizar na clase, cabendo ofrecer un exemplo de cada período histórico. En caso de querer profundizar, máis pode abordarse cronolóxicamente a situación nunha rexión como Latinoamérica ou o caso da relación entre os países máis poderosos e os menos en Europa, mesmo hoxe en día.

En calquera caso, a sinxeleza do concepto e a súa definición mediante unha palabra coñecida e que explica moito do seu significado –e da moral que o acompaña– aconsellan empregalo máis, especialmente para falar dos mecanismos indirectos do imperialismo.

6.1.5. Colonia de poboamento

Máis problemático que o de protectorado foi o concepto de colonia de poboamento, elixido por considerar moi discutibles ou pouco útiles outros como colonia de explotación, ou pouco coñecidos e demasiado específicos como as concesións, os Dominios e os Mandatos. Mesmo o concepto de colonia presentaba dificultades ao alumnado incluíndose unha mención na lista de colonias españolas a “*los territorios de cuando la Casa de los Austria*” (Carlos), e recorrendo a vocablos confusos como o de “*régimen imperialista*”, que según Belén é o que os estadounidenses buscaban crear coa súa actuación en Iraq.

Para corrixir as interpretacións incorrectas das colonias de poboamento convén primeiramente definilo concepto, o que resulta sinxelo. En segundo lugar, pode tratarse en tódolos cursos da ESO por aparecer en tódalas eras históricas. Deberían compararse exemplos diferentes tanto nun seguimento diacrónico dun mesmo lugar como os Estados Unidos e casos diferentes como os de Sudáfrica, con dúas vagas colonizadoras europeas diferentes e no que os colonos pretenderon independizarse pero manter unha sociedade de tipo colonial; Irlanda, que foi colonizada por un Estado veciño que tentou asimilalo; ou Arxelia, onde os colonos deberon retornar tras máis dun século de presenza. Pola súa trascendencia nos últimos sesenta anos e por ser o exemplo de colonización máis coñecido da actualidade é recomendable traballar en varios cursos co

²³⁸ “Alfonso: *Eu tamén, sí penso que foi así como a nivel protectorado, tiñan os seus territorios e eses territorios cedíanlle...*/Alberto: *Non era deles, era cuestión de aliados e contrarios, é decir, se ti atacabas un aliado da URSS, o de...probablemente fora alguén que fora aliados de Estados Unidos o que atacara ese territorio, ese territorio sería defendido pola URSS e sería atacado por Estados Unidos digamos, un exemplo.*”

caso de Israel²³⁹. A riqueza de exemplos e testemuños, as numerosas e importantes repercusións sociais, o feito de que moitos exemplos son de Estados coñecidos e as numerosas polémicas en torno ás colonias de poboamento facilitan a motivación do alumnado, lograr unha aproximación máis práctica e un ensino máis activo.

6.1.6. Colono

En íntima relación co concepto anterior está o de colono, gran esquecido dos manuais, que era relativamente familiar entre os alumnos, pois na maioría das entrevistas ofreceuse unha definición válida, aínda que éstas eran excesivamente simples. De feito, só poden contarse como mínimamente completas tres definicións, todas elas moi breves²⁴⁰, e máis dun cuarto dos entrevistados definía o concepto como aquelas persoas que viven nunha colonia ou os que van a colonizar –entre eles Bruno, un dos entrevistados de mellor nivel–, o que pode ser unha dedución a partir da raíz da palabra. Esta posibilidade pode apreciarse cando Bárbara dixo: *“ahora mismo me viene a la cabeza colono...colonia, la gente que vive en las colonias”*. As dúbidas en torno ós colonos expresounas Alicia, que á hora de definilos non distinguía se eran os colonizadores ou os colonizados²⁴¹ e contaxiou as súas dúbidas á súa compañeira. Tamén Álvaro trabucaba os conceptos e os definía coma *“los que vienen a colonizar y no son colonizadores”*.

A asociación dos colonos coas colonias de poboamento era feble, non habendo ningún alumno que puxera uns e outros en relación. Ademais, hai exemplos como o de Carlos, que non soubo definir o segundo concepto, pero fíxoo correctamente co de colono e foi quen de poñer exemplos concretos de áreas de asentamento dos mesmos procedentes de varias metrópoles en tres continentes. A única mención dun punto en

²³⁹ O caso israelí é moi interesante por implicar dúas posturas diferentes ante a Descolonización dende a primeira xeración de Meir e Ben Gurión á alianza cos Estados Unidos e Sudáfrica e a colonización de Gaza e Cisjordania. Os paralelismos co apartheid e as relacións co último Estado permiten abordar cuestións moi importantes. Como fonte de información pode escoitarse o podcast: <http://www.international.ucla.edu/cnes/podcasts/article.asp?parentid=118013> Consultado o 3 de outubro de 2011.

²⁴⁰ Concretamente as de Abel, Carlos e Alberto. Cabe incluír a de Aarón, que se limita a corroborar a do seu compañeiro, que é correcta, contando con que o entrevistado ten un alto nivel de coñecementos e tendía a respetar as opinións do seu compañeiro. Porén, mesmo estas definicións non eran de todo correctas: Abel e Álvaro mencionaron como rasgo definidor dos colonos o seu carácter de pioneiros, Carlos asociounos co traballo da terra e Belén cos conquistadores “del siglo XVI”.

²⁴¹ Estos problemas non existen en lingua francesa, pois nos programas educativos de 2002 se piden entre outros conceptos *colons* e *indigène* (Falaize, 2009a).

común entre ambos conceptos foi un novo exemplo da percepción de que se emigraba en busca da supervivencia (Abel).

Poucos entrevistados mencionaron as independencia dirixidas por colonos, nin sequera nos casos americanos, máis próximos culturalmente e con máis vixencia no currículo. Incluso nestes os entrevistados tiñan problemas importantes, como Bruno, Belén e Carlos, que dubidaron ao falar da independencia dos Estados Unidos, non atopando un modo adecuado de referirse a unha sociedade que era e non era británica, era e non era colonial.²⁴²

Dado o seu descoñecemento, debería traballarse a importancia de coñecer a figura dos colonos: razóns da emigración, condicións de asentamento, relacións coa poboación e o medio do espazo a colonizar. A figura do crioulo e a complexidade das culturas e sociedades mestizas requiren tamén maior atención, así como as *descolonizacións* lideradas por colonos. Debe mencionarse a súa relación coas colonias, destacando que non son exclusivos delas mencionando por exemplo o Instituto Español de Colonización. Como as colonias de poboamento son un tema a traballar ao longo da ESO e tamén na Xeografía e a Historia de España de 2º de bacharelato convén enlazar o seu ensino entre varios cursos académicos.

6.2. RECURSOS DIDÁCTICOS

6.2.1. Fotografías

O traballo con imaxes permite facer concretos conceptos abstractos ademais de ser unha linguaxe á que os adolescentes están afeitos. No caso da fotografía histórica, ésta permite ademais mellorar a atención do alumnado porque, dado que non está afeito a elas, senón á imaxe do pasado deformada polo cine, permite sorprendelos.

A maioría das fotografías empregadas nas entrevistas apenas desataron comentarios de interese en relación co imperialismo, pero iso debeuse a que só se pedía

²⁴² O primeiro dixo que: “*expulsaron ós colo...bueno, é que non expulsaron ós colonos, son eles mesmos, pero se separaron da metrópolis*”. O mesmo entrevistado, asociando novamente independencia con expulsión de colonos e nun sinal do menor coñecemento da historia latinoamericana común nos entrevistados, afirmaba que a independencia desta rexión fora efectuada polos nativos, pois alí “*...foron expulsando ós españois, ós colonos españois da zona*”. Belén non usou o concepto de colono, pero dixo: “*...realmente una descolonización...quizás si, quizás no, porque realmente en Estados Unidos absorbió toda la cultura británica, absorbió la lengua, absorbió las costumbres, absorbió todo, con lo cual digamos que fue una independencia de la metrópoli, no una descolonización*”. O último limitouse a mencionar que os independentistas eran “*colonos, hijos de los que... hijos de los propios ingleses*”.

ós alumnos que as comentasen ou describisen sen ofrecerlles información. En calquera caso, o resultado amosa que os alumnos non estaban habituados a comentalas, limitándose a condear o que vían no caso da imaxe de Phan Thị Kim Phúc ou a mencionar que se trata de imaxes estereotípicas do colonialismo na dos británicos na India. Ambas posicións ofrecen interesantes posibilidades educativas, ben sexa para facer debates morais ou para discutir acerca das fontes de información, especificamente da imparcialidade da fotografía.

Máis interesantes resultaron as reaccións dos sete entrevistados ós que se ensinou a fotografía dos soldados franceses en Arxel, que serviu para comprobar o atopado no estudo do concepto de colono: que non imaxinaban o grado de implantación occidental noutros continentes. Este problema é vivíble especialmente nas *villes nouvelles* propias das colonias de poboamento, que os entrevistados identificaban cunha cidade europea²⁴³. A imaxe é así de utilidade para ensinar conceptos como os de colono e colonia de poboamento, que eran mal coñecidos polos alumnos que comentaron a imaxe. Serviu tamén para comprobar novamente a existencia dunha visión estereotipada do atraso e a pobreza das sociedades non occidentais e que os alumnos tenden a facer lecturas simplistas das imaxes, pois a duns nenos limpando as botas a uns militares implicaba opresión para a maioría. .

O forte atractivo que exercen as imaxes puido comprobarse tamén coas pinturas, concretamente na mención de Abraham a que pasou unha clase enteira mirando para a reprodución dun lenzo que retrataba a firma da declaración de independencia dos Estados Unidos, presumiblemente o máis difundido, de John Trumbull. É recomendable explorar máis esta capacidade de desatar interese e de provocar sorpresa e ensinar mediante imáxenes aqueles conceptos, sucesos e procesos susceptibles de obter unha adecuada representación visual.

6.2.2. Textos

Os textos presentados ós alumnos permitiron enfrontar ós mesmos coas mentalidades e vocabulario da era do imperialismo, servindo de punto de partida para debater aspectos que se analizan noutros apartados e que demostran as posibilidades e

²⁴³ Bruno pensou que a imaxe tiña por escenario América Latina; Begoña, esta última ou España; Carlos, a Habana e París; Bárbara, Europa; Beatriz, Alemaña; Brenda pensaba na segunda guerra mundial ou en Italia e Blanca e Berta atoparon dificultade en asociar a imaxe con Arxelia, especialmente polos civís europeos presentes na mesma.

as cuestións que se deben coidar á hora de traballar con eles. Dende un punto de vista xenérico, os entrevistados amosaron os problemas habituais con esta clase de exercicios con textos de carácter político ou relixioso (Steele, 1976, 23-4).

6.3. FONTES DE INFORMACIÓN

Os principais canais polos que os alumnos recibían información histórica eran a aula e o cine, sendo o primeiro o único medio para algúns e o que entendían era o natural, aceptando que a historia só pode saberse se te obrigan a coñecela²⁴⁴. Por outra parte, o cine apareceu en varias ocasións, sendo presentado por Alberto como fonte de información histórica lexítima²⁴⁵. A información con esta orixe era recibida de forma acrítica²⁴⁶ e condicionaba as preferencias dos entrevistados cara determinados personaxes e períodos, atraídos pola aproximación sentimental que as películas fan do pasado²⁴⁷. Ademais, o cine permite ao alumnado coñecer perspectivas históricas ou personaxes frecuentemente alleos á tradición escolar coma Antonio López de Santa Anna (citado por Alfonso e Alberto, que mencionaron *El Álamo*). Máis alá do cine, a docencia e os textos escritos, os alumnos citaron outras fontes, pero en menor medida.

6.3.1. O imperialismo nas aulas

Dado que noutras partes se analizou o traballo con cuestións relacionadas co imperialismo nas aulas de historia, este subapartado ocúpase só do ensino noutras materias destes contidos. Deste xeito permítese iniciar un abordamento á interdisciplinaridade que, a través da coordinación entre departamentos educativos, permite lograr un reforzamento dos contidos, evita malgastar esforzos e desenvolve o pensamento crítico ao aproximarse ás mesmas cuestións dende puntos de vista diferentes. Os resultados indican que os entrevistados percibían a presenza de

²⁴⁴ “E: ¿Y cuándo acabó?, porque decís más o menos cuando empezó./Beatriz: Uy, eso **no lo vimos**.E: Eso nada./Bárbara: No, **no lo vimos**.”, ou “de eso **vimos... nada**” (Agustín en referencia á chegada dos brancos a Australia). Ambos asumen que se non se imparte na aula o normal é descoñecelo.

²⁴⁵ “Alfonso: Eu non macordo moito desa parte./Alberto: Tes que ver a peli de El Patriota”

²⁴⁶ Bartolomé baseaba a súa información acerca do terrorismo islámico suicida con base a unha película, que pola súa difusión e escasa antigüidade, probablemente sexa *Paradise Now* (2005): “Yo creo que muchas veces son porque les comen la cabeza. Yo hace poco vi una película, no me acuerdo el título, o sea, que los... los que organizan todos los atentados, que nunca son los que se inmolan...”. Brenda falando da África precolonial dixo: “...y que utilizaba esta serie de ritos **que vemos en las películas** en cuanto a su religión”.

²⁴⁷ Alberto afirmou “moitas pelis” cando Alfonso sostivo que lle gustaría ter nacido no Nova York de 1900, “a ciudad dos gansters”.

fenómenos imperialistas na docencia impartida en materias por sete departamentos. Recoméndase a coordinación cos mesmos para desenvolver actividades ou deseñar material pluridisciplinar en torno a estes fenómenos.

6.3.2. Cine histórico

Os resultados acerca do cine histórico destacaron que a maioría dos entrevistados apenas vía este tipo de cine e que de facelo a súa comprensión e interese eran pobres, sendo frecuentes comentarios do tipo “*yo conozco alguna, pero no me sale ahora el nombre*” (Agustín). Tamén era común ver as películas parcialmente, como destacaron Ánxeles e Carlos no caso de *1492: la conquista del paraíso* (1992) e *Aguirre o la cólera de Dios* (1972).

A variedade temática das películas mencionadas dá a entender que os alumnos apenas vían cine de contido sociopolítico, datos que coinciden co atopado na investigación na aula. Tampouco entendían a condición histórica ou a compoñente política do cine que vían, que non etiquetaban como tal, nin tiñan claro o que era o cine acerca do imperialismo, pois na lista figuran títulos sen apenas relación co mesmo.

A indagación acerca do cine histórico tamén amosou que o colonialismo europeo decimonónico é un proceso mal considerado. Como dixo Alberto acerca das películas sobre este período: “*non hai moitas, a verdade que non, se o pensas non quedaron demasiado ben, non lles interesa que haia*”. Nótese ademais que descoñece que houbo un tempo en que o colonialismo era moi popular, e polo tanto deu lugar a unha ampla cinematografía²⁴⁸.

As recomendacións neste caso empezan por empregar máis o cine na aula e ir máis alá do mero visionado. A seguinte consideración pasa por realizar actividades adaptadas ao nivel do grupo, sendo o máis fácil interpretar na aula películas que coñezan os membros do mesmo, e máis difícil estudar o tratamento dun mesmo fenómeno a través de películas de diferentes períodos. En calquera caso, non resulta fácil atopar cine histórico nin cine acerca de situacións imperialistas entre as obras comerciais que ven os alumnos (sendo os exemplos máis populares *Lawrence de*

²⁴⁸ A inocencia con que se percibía un mundo que hoxe se interpreta con máis dureza pode apreciarse nun vídeo das cámaras dos irmáns Lumière rodado en Indochina de mulleres repartindo granos a nenos como si se tratase de galiñas que, polo seu impagable valor e a cantidade de cuestións que permite tratar, resulta de alto valor educativo <http://www.youtube.com/watch?v=WH5NZo8Mm0M>

Arabia, Ana y el rey e *Memorias de África*), pero o uso de cine colonial na aula, se ben non foi popular, foi ben recibido e incitou ao debate.

6.3.3. Medios escritos

Os medios escritos foron elixidos para indagarse no seu uso como fontes de información porque son o vehículo fundamental da información histórica, sexa académica ou divulgativa –coa salvedade no último caso dos documentais– e seren comúns nas aulas –en forma de literatura– como nas casas –en forma de xornais, libros, revistas e na Rede–.

Os resultados reflectiron índices de lectura baixos no alumnado e o descoñecemento da casi totalidade das obras tanto literarias como ensaios que se ocupan de ou escritos na era do imperialismo. Esta febleza do hábito lector entre os alumnos entrevistados e as dificultades atopadas no traballo con novelas da era do imperialismo e con prensa no traballo de aula, recomendan iniciar esta labor con material sinxelo e breve, preferiblemente contos, capítulos de obras literarias, cómics ou artigos sobre cuestións lixeiras. Aconséllase tamén a colaboración coa biblioteca do centro e cos profesores de literatura, seleccionar obras que non teñan versión audiovisual e que resulten motivadoras e realizar actividades máis alá do mero resumo. No caso das obras literarias é importante realizar exercicios que axuden ós alumnos a entendelas como fontes históricas e ós protagonistas como reflexo dunha época e situación e, no caso da prensa e revistas, traballar cos diarios de uso frecuente nas casas ou entorno dos alumnos. A presenza de contos *online* pode resultar motivador.

6.4. IMPOSICIÓN E MODERNIZACIÓN

Presentaránse agora as concepcións do alumnado entrevistado en torno ao imperialismo cultural, especificamente en torno ao progreso, a aculturación e a Globalización. En liñas xerais, os alumnos condeaban a imposición doutras culturas, pero descoñecían os principais mecanismos de aculturación, sexan directos ou indirectos, especialmente a expansión das linguas e as relixións e as relacións entre modernización económica e transformación cultural. Tamén sostiñan que tódalas sociedades tendían de forma natural a mellorar.

6.4.1. A aculturación

Moitos entrevistados criticaron todo intento de erradicación dunha cultura e incluso de transformala, habendo mesmo unha crítica ás políticas de difusión do galego (Abraham)²⁴⁹. Non obstante ningún alumno que criticara a imposición do castelán en Galicia no pasado, considerando a lingua da cultura dominante xa como a propia, motivo polo cal, igual que coa cultura latina²⁵⁰, moitos alumnos facían unha excepción e defendían a súa difusión. Era común a defensa da convivencia de culturas.

Tampouco houbo apenas mencións á difusión do cristianismo durante a colonización²⁵¹ e ao uso do ideal civilizador como excusa para a dominación política e a explotación económica nin o que supoñía de difusión da cultura occidental. Descoñecían así mesmo os debates en torno ao asimilacionismo ou o goberno indirecto e a súa versión actual en torno á inmigración.

Entre as recomendacións acerca do imperialismo cultural convén abordar unha serie de problemas abertos que unen pasado e presente: a difusión cultural, a relación entre ese proceso e o poder político e económico, a necesidade ou non de preservar as culturas, o proselitismo relixioso, o papel do ideal civilizador no colonialismo europeo, o seu fracaso e relación co debate acerca do multiculturalismo no presente, os debates sobre a *modernización* (dereitos da muller, das minorías, pena de morte, sufraxio, códigos sociais, etc.) e o coñecemento dos mecanismos das expansións lingüísticas e relixiosas. O estudo mediante exemplos e a comparación con actuacións do pasado, ademais de dar sentido ao estudo da materia fomentan o pensamento crítico. Estas cuestións se ensinarían de forma máis eficaz de coordinarse cos departamentos de Filosofía e das diferentes linguas.

6.4.2. O mito do progreso

²⁴⁹Esta política foi tachada de hipócritas ao responsabilizar indirectamente ós galegos da destrución das culturas americanas “E: Vale. Pasamos á seguinte. Foi positivo o papel de España en América?/Abraham: Non./Abelardo: Buf, para nada, creo que non./E: Por que?/Abelardo: Eliminou toda a cultura de alí, completamente casi, entón a min parece unha animalada o que fixeron alí./Abraham: Tanto defender agora a cultura do gallego y no se qué, que sempre hai que falar galego y despois.”. É destacable que o alumno crítico expresouse en galego durante a entrevista.

²⁵⁰ Ésta foi defendida por Abel, Berta, Blanca e Brenda. O primeiro falou de “*ideas de modernizar unha zona, coma os romanos que non foi sólo por territorio sinón tamén creían que era necesario enseñar a cultura*”, Berta e Blanca consideraban que “*la cultura clásica permitió un poco avanzar*”, e Brenda defendeu a difusión do castelán e do latín. A situación dos galegofalantes foi comparada coa dos negros sudafricanos baixo o *apartheid* (Costas, 2009, 10).

²⁵¹ Belén mencionou que os españois crían ter “*que civilizi...civilizarlos, inculcarles el catolicismo, el cristianismo*”. Brenda falando da colonización de África afirmou que “*puede que en algunos casos adoptaran el cristianismo*”.

Ao tratar os contactos entre sociedades con diferentes niveis de desenvolvemento, a influencia dos máis poderosos e os problemas que implican os procesos de modernización, a cuestión do progreso humano apareceu en diversas ocasións pese a non plantexarse especificamente. A importancia deste fenómeno radica en que en gran medida a crenza no progreso está asociada coa percepción do presente como un momento histórico culminante no que as agresións e o prexuízo, e por tanto os mecanismos imperialistas, diminuíron en número e intensidade, sendo asociados co pasado.

Os entrevistados que trataron a cuestión da evolución moral e técnica do ser humano no seu devir temporal falan dunha historia lineal e en constante progreso o que, como destaca Tutiaux-Guillon (2003, 33), é froito dunha educación histórica que segue principalmente a orde cronolóxica, inducendo a facer lecturas teleolóxicas e deterministas do pasado. En calquera caso cabe recordar o suñado por Bodo Von Borries (1994, 348) cando sinalaba que esta crenza no avance inexorable só é mencionada polos alumnos de forma indirecta e non cando se formula a pregunta explicitamente. Esta actitude segundo a cal os alumnos consideran absurdo ou erróneo o comportamento dos homes que viviron en períodos anteriores a eles coincide co segundo estadio da tipoloxía de empatía histórica amosada polos alumnos segundo Ashby e Lee (1987).

En relación con esta concepción da humanidade en avance está a percepción do imperialismo actual como máis benévolo, máis limitado e menos directo, agresivo e explotador que os anteriores²⁵², o que coincide cos datos atopados en estudos con adolescentes franceses, que non crían que o acontecido en 1492 en América puidera acontecer no día de hoxe (Lautier, 2000, 145). Os entrevistados non mencionaban o imperialismo máis clásico de conquista e colonización que acontece na actualidade coma o do Tíbet, Palestina ou o Sahara occidental, de certa presenza nos medios de comunicación escritos españois (Szmolka, 2007, 284-90). Ademais, cinco dos seis entrevistados ós que se preguntou –en tres entrevistas– consideraba que os seus

²⁵² Por exemplo Alfonso, falando do carácter opresor da colonización, dixo que existiu: “...nas colonizacións existentes **que houbo hasta agora**”. Begoña destacou que o imperialismo actual “no es tan... imponiendo, ni tan agresivo ni tan salvaje, se podría decir, hay un poco más de libertad” e Abelardo que “non é como antes que había países enteiros traballando para un”.

antepasados eran máis racistas, o que explicaría a ausencia de expansionismo na actualidade ou a menor virulencia do imperialismo²⁵³.

Só Adán apreciaba un retroceso moral das sociedades, falando da colonización europea contemporánea, como un atraso “*dende o punto de vista social*”. A análise, porén, non comparaba este proceso co acontecido anteriormente, posteriormente ou co presente, senón cunhas condicións ideais, falando do paso “*dunha sociedade que tiña que ser máis aberta a novas culturas e mais sociable a unha sociedade máis primitiva que se basa na violencia e na opresión doutros pobos*”. Noutros dous casos foi sinalada a potencial perigosidade do presente tanto pola pervivencia do carácter humano (Abraham) como polas posibilidades da tecnoloxía militar actual (Adán)²⁵⁴.

Convén, polo tanto, mellorar o coñecemento da situación sociopolítica actual, relativizando as bondades da tecnoloxía e do presente. Tamén é importante amosar como moitas sociedades se estancan ou retroceden, pero que as máis dinámicas prevalecen, a miúdo impoñéndose sobre o resto, así como advertir do risco da confianza que transmite unha situación de paz prolongada e que a liberdade da que actualmente se disfruta en España é continxente e require ser traballada²⁵⁵.

6.4.3. Globalización

Os fenómenos de aculturación e progreso no presente van da man a través da Globalización. Esta crecente interconexión mundial foi considerada relevante nun estudo acerca do imperialismo debido á relación directa entre o primeiro fenómeno e a expansión colonial europea, opinión compartida por case a metade dos entrevistados, que vían á colonización como un precedente da Globalización. Non obstante, dez de catorce alumnos preguntados ou non sabían qué era a Globalización, non contestaron ou tiñan serias dificultades á hora de facelo²⁵⁶.

²⁵³ Deste xeito, amosaban descoñecer exemplos como o de Gladstone que, durante o seu goberno de 1880 a 1886 defendeu “*the rights of the savage, as we call him*” e falou da “*happiness of his humble home*” e da “*sanctity of life in the hill villages of Afghanistan*” (Doyle, 1986, 289).

²⁵⁴ Abraham cría que cando tivo lugar a colonización española de América “*tampouco creo que pensaran na ética e na moral, non nos dereitos dos demais, sobre todo si chegan a un país descoñecido e si se cren os reis alí e non respetan nada*”, pero albergaba dúbidas sobre o comportamento dun home actual nas mesmas circunstancias, pois “*somos tamén bastante animais*”. Adán, pola súa parte e como se verá, cría que a tecnoloxía moderna facía máis perigoso un hipotético imperialismo actual.

²⁵⁵ Nese sentido, só Ánxeles sinalou que o imperialismo “*puede resurgir dentro de poco*”.

²⁵⁶ De feito, só dous explicaron qué similitudes vían co colonialismo, afirmando que eran unha mistura cultural na que unhas culturas se impoñen a outras e hai unha gran diferenza entre países “*enriquecidos*” e “*empobrecidos*” (Blanca), ou un desenvolvemento das comunicacións -citándose transporte marítimo, ferroviario, teléfono- e unha crecente interconexión económica (Bruno). Poderíase engadir a mención de

Debido ao débil coñecemento da crecente interconexión global, deberían reforzarse no ensino da historia os fenómenos migratorios, o comercio e as comunicacións, restando importancia ós contidos políticos partindo dun enfoque menos abstracto do que é común e empregando exemplos como o da canle de Suez, de mención frecuente no ensino máis tradicional, pero insistindo no efecto na vida dos individuos. A difusión dos costumes, deportes e a moda europeos poderían ser motivadores e cabería tentar aproximacións didácticas diferentes á influencia na arte da realizada co grupo investigado, que non conseguiu interesar. Estes contidos deberían coordinarse cos contidos de xeografía e cos departamentos das distintas linguas e de filosofía.

6.5. DOMINADORES E DOMINADOS

6.5.1. Figuras clásicas do imperialismo: misioneiros, exploradores e conquistadores

Á hora de comprobala evolución do paradigma historiográfico ensinado preguntouse ós alumnos polos dous protagonistas característicos da era do imperialismo con maior presenza na cultura tradicional, os misioneiros e os exploradores, aí como polos conquistadores, símbolos da vertente máis coñecida do imperialismo, o expansionismo. Deuse por menos coñecido o papel de médicos, profesores ou accionistas beneficiados pola empresa colonial (Springhall, 1986, 49).

Combinando as dúas primeiras figuras foi elixido David Livingstone para comprobar se pervivía o paradigma tradicional da era do imperialismo. A súa importancia histórica e a súa popularidade tanto en vida como en tempos recentes, á que se suma a súa presenza no imaxinario popular grazas á aventureira búsqueda de Henry Morton Stanley asociado co popular “*Dr. Livingstone, supoño*”, facían del o individuo con maiores perspectivas de seren recoñecido. O resultado amosou que o vello paradigma desaparecera, pois dezanove dos vinteún alumnos entrevistados non sabían quen era o escocés.

Para indagar acerca dos **misioneiros** realizouse unha aproximación indirecta preguntando pola percepción que os alumnos tiñan deles en comparación co traballo das ONG's, por entender que descoñecían en gran medida ós primeiros. Deste xeito se ofrecía unha pista ós alumnos, se lles facía amosar qué entendían acerca dos primeiros,

Álvaro, quen, falando da colonización antes de que se lle formulara a pregunta anterior –a que respostou exclusivamente o seu compañeiro–, afirmou que “*globalizar tu cultura viene siendo*”.

expresar se os percibían como representantes doutra época e como percibían as continuidades e os cambios na historia, neste caso en relación á cuestión da axuda humanitaria.

A través das respostas confirmouse que os entrevistados apenas dispoñían de información dos misioneiros, descoñecendo a súa forte relación co colonialismo²⁵⁷. En calquera caso, a imaxe era máis positiva cara a labor dos primeiros. Ninguén veu ás ONG como “métodos de dominación” equiparables ás empresas (Ferguson, 2005, 60).

Os xuízos nos que basearon as súas opinións os entrevistados eran moi variados, cabendo destacar catro críticas á labor dos misioneiros por non respetalas culturas indíxenas. Esta condea coincide coa defensa das culturas máis primitivas que fixeron os entrevistados ao falar delas e no feito de que o fenómeno das conversións é unha das cuestións máis polémicas en torno á labor misional que ademais está intimamente relacionada co da superioridade tecnolóxica (Doyle, 1986, 171).

Nin ONG's nin misioneiros foron mencionados como axentes occidentalizadores nin como a vangarda do dominio político ou económico, non se mencionou a antigüidade do fenómeno, a importancia que a superioridade tecnolóxica ten na expansión relixiosa (Hilliard, 1999, 513-4) nin a existencia de misioneiros non cristianos ou figuras clásicas asociadas ao nacionalismo español como Francisco Javier. Ademais, só houbo unha referencia explícita a misioneiros na era do imperialismo (Beatriz)²⁵⁸. Isto confirma o visto ao tralala figura de Livingstone acerca do cambio de paradigma e nos sitúa ante alumnos que descoñecen a importancia que a compoñente relixiosa tivo e ten nas actuacións imperialistas.

Os resultados en torno ós **exploradores** foron similares en tanto en canto a que houbo un alto grado de descoñecemento dos mesmos, pois doce dos vintese sete entrevistados ós que se preguntou non foi capaz de suxerilo nome de ningún. Os resultados indican así mesmo que a tradición nacionalista domina este campo.

²⁵⁷ Despois do período colonial a actividade misioneira reduciuse en gran medida, iniciándose en moitos casos un proceso de represión do cristianismo e de recuperación das relixións autóctonas non animistas (Frykenberg, 1999, 188-9 e Tiedemann, 1999, 408-9)

²⁵⁸ Begoña sostivo que “*los misioneros son los que van a...bueno, me suena que van a África ¿no?*”. Non obstante, puido referirse ao presente. Bartolomé preguntou se a cuestión se refería ós “*misioneros y los voluntarios de ahora*”, pero descoñécese a que pasado se refería.

Só dous entrevistados relacionaron ós exploradores cunha forma de dominio²⁵⁹, sendo máis común unha imaxe máis benevolente, asociándoos con investigacións, termo mencionado por cinco entrevistados²⁶⁰. Pese a ter un maior vencello coa xeografía, só se atopou un exemplo da súa íntima relación con esta disciplina (Carlos) e ningunha coa bioloxía. Non se citaron exploradores non europeos nin exploradores polares, submariños ou astronautas, aínda que Álvaro e Alberto fixeron mención implícitamente a exploracións espaciais pois falaron de colonización da Lúa.

Pese ás numerosas mencións a este tipo de figuras e ás mostras de interese – frecuentes nas aulas e na sociedade en xeral se atendemos ós produtos audiovisuais adicados a estas figuras–, os alumnos preguntados amosaron pouco afecto polos **conquistadores**, aínda que recoñecían que os retiñan na memoria, podendo resultar atraentes segundo os entrevistados algúns de entre eles e a análise súa psicolóxica. Non eran considerados personaxes frecuentes nos contidos das materias de historia.

Polo tanto, debería explicarse a importancia da relixión como xustificante dos procesos imperialistas e a relación do fenómeno da expansión relixiosa coa forza, a axuda económica e humanitaria e a tecnoloxía. Concretamente, non debe esquecerse a importancia da expansión do cristianismo nos séculos XIX e XX. A actividade misioneira cristiá tamén é unha cuestión importante ao analizar o imperialismo estadounidense por vencellarse ao anticomunismo durante a Guerra Fría (Tiedemann, 1999, 408-9).

En relación ós exploradores, debe corrixirse a idealización do seu papel e dar a coñecer a figuras importantes na historia da humanidade como Lewis, Clark, Humboldt e Cook. Seguindo as propostas dos alumnos e o éxito no emprego de biografías, é recomendable recorrer ás mesmas presentándoas dentro do molde do período e explicando a importancia do carácter e do contexto como determinantes das accións humanas. Ademais, é recomendable utilizar a simultánea atracción e crítica dos conquistadores que tan bos resultados deu na investigación na aula á hora de debater.

²⁵⁹ Carlos -preguntado especificamente polos motivos das exploracións- referiuse á búsqueda de “*nuevos territorios que explotar*” e Agustín a que explorador é aquel que “*iría a mirar primero el territorio antes de conquistar*”.

²⁶⁰ Confundíronse nun caso os exploradores cos historiadores (Beatriz), nun segundo vencelláronse coa etnografía (Begoña), nun terceiro coa recollida de datos (Abraham) e houbo un cuarto caso no que se trabucaron os papeis do explorador e do investigador: “*...es una persona que...que investiga y que examina el medio y todos sus cambios y circunstancias y que puede estar implicado más o menos en una...en un ámbito, por ejemplo puede haber un explorador científico, un explorador histórico o de diferentes maneras*”. (Brenda coa aquiescencia de Bibiana)

Hitler e Napoleón

Acerca dos conquistadores, Hitler e Napoleón destacaron sobremaneira máis alá de que se preguntara especificamente sobre eles, o que non é de extrañar tendo en conta por exemplo que o segundo é o personaxe máis representado no cine tras Xesucristo (Esdaile, 2009). Ademais de seren os dous líderes que se asociaban máis poderosamente co imperialismo, houbo numerosas mostras máis da súa importancia no imaxinario colectivo.

Pese á popularidade de Hitler e Napoleón só houbo unha mención á teoría do espazo vital (Beatriz), outra á Gran Alemaña (Adolfo) e ningunha ao proxecto europeizador proposto por algúns manuais ao explicala figura do segundo. Non obstante, a invasión alemá de Polonia foi mencionada en dúas entrevistas por alumnos de centros distintos (Ánxeles e Bibiana), a pesar da escaseza de mencións a sucesos históricos concretos no conxunto das entrevistas.

Ademais destas mencións espontáneas a estes dous personaxes, a vintecinco alumnos pediuselles que os comparasen. Esta pregunta foi plantexada co obxectivo de observar as capacidades dos alumnos na realización de comparacións e estudar a percepción de diferentes tipos de procesos de conquista partindo de dous que ocorreron en períodos diferentes pero nun marco espacial similar. É destacable que, ante preguntas directas como ésta, os alumnos amosaron que a popularidade non implica un elevado coñecemento, e así algo máis da metade dos entrevistados non foi capaz de dicir nada sobre o imperio napoleónico e un sexto apenas nada. Non foron citados máis que cinco datos sobre este imperio²⁶¹.

No que respecta á relación dos *grandes homes* coas prácticas imperialistas, os entrevistados volveron responsabilizar deste tipo de política ós dirixentes a título individual, illándoos do seu carácter continxente e da responsabilidade da sociedade que lideraban, idea que foi atopada así mesmo na investigación na aula. Ambos personaxes eran asociados tamén co nacionalismo, sostendo Álvaro que Hitler “*buscaba la superioridad, no buscaba sólo la superioridad de la nación*”; ou co patriotismo (Basilio), pois “*los dos quisieron expandir lo que sería su país*” (Carlos)

²⁶¹ A “*famosa batalla de Waterloo*” (Aarón, Beatriz, Basilio e Belén, os tres primeiros citándoa en primeiro lugar e os dous primeiros como único dato), os Cen Días (Beatriz, Belén), o Bloqueo continental (Belén) e o incendio de Moscú (Alberto)

Á vista destes coñecementos e opinións recoméndase traballar co porqué da importancia de Hitler e Napoleón, e construír o coñecemento destes personaxes a partir das ideas previas dos alumnos. É convinte tratar a imaxe que transmiten os medios de ambos. Insistir na súa humanidade e presentar o contexto que os fixo posibles tamén son necesarios para acadar un correcto coñecemento do papel dos grandes homes na historia. Existe unha gran variedade de materiais acerca de ambos, pero recoméndase traballar co que coñezan os alumnos, que adoita ser material moi recente. A película *El Hundimiento* (2004) ou *La Ola* (2008) poden servir para o caso de Hitler. No caso de Napoleón existen gran cantidade de series e documentais dispoñibles en Internet.

6.5.2. Pobos colonizados

Os alumnos mantiveron unha distinción clara entre sociedades avanzadas e primitivas que se atopa en culturas tan lonxanas da occidental como a chinesa (Díkötter, 1996, 245) e que se retrae na cultura occidental á visión grega do bárbaro segundo a cal éstos eran os que non vivían na polis (Hutchinson e Smith, 1996, 4-5), con fitos importantes no século XVIII e na obra do antropólogo E.B. Tylor (Braudel, 1983, 14-5). Subsistía entre eles ademais –como atopou tamén Lautier (2000, 134)– de forma minoritaria o ideal civilizador na concepción cuasi determinista de que o colonialismo é un mecanismo casi inevitable de modernización. Non houbo referencias ao desenvolvemento cultural, económico ou militar dos colonizados.

A pobreza

Cando se trata das sociedades colonizadas por europeos, os entrevistados manexaban ideas simples e descoñecían a súa historia. Foi corrente destacar como característica principal das mesmas o seu atraso, que en moitos casos era presentado como condición necesaria para o desencadeamento dun mecanismo de dominación. Coincidían deste xeito con Alfred Crosby (1999, 120-1), quen destaca que a lonxanía tecnolóxico-cultural entre colonizado e colonizador é unha condición necesaria para lograr o éxito do proceso.

Esta perspectiva de arriba abaixo apareceu en numerosas ocasións, coma cando os entrevistados definiron a súa visión da África anterior á conquista europea. Non mencionaban entón rasgos culturais, senón que seis entrevistados calificábana como

subdesenvolvida²⁶², pouco industrializada ou con escasos coñecementos técnicos, e dous (Bartolomé e Adán) destacaron o deficiente estado da súa medicina. Foi frecuente referirse á pobreza e ao atraso con dúbida, amosando dificultades á hora de utilizar unha linguaxe moralmente neutra²⁶³.

A asociación colonialismo-África é a causa máis probable da percepción atopada en varios entrevistados e potenciada polos libros de texto, de que a condición colonial conduce á pobreza no presente, esquecendo os exemplos non africanos de China, Brasil, Singapur, Kuwait, Qatar, os E.A.U., Taiwan ou Corea do Sur. Por iso, tres alumnos (Aarón, Abel e Belén) identificaban as *nacións vivas e moribundas* de Lord Salisbury co Primeiro e Terceiro Mundo.

O desprezo cara as sociedades colonizadas apreciábase así mesmo á hora de definir o seu tipo de organización sociopolítica, seguindo a tónica habitual na sociedade e nas ciencias sociais de empregar un vocabulario cargado de connotacións negativas. O mellor exemplo deste problema no uso da linguaxe foi o feito de que nove de vintecinco entrevistados, ante a pregunta acerca da África precolonial, falou de tribos, indíxenas ou nativos e dous alumnos mesmo usaron termos denigratorios²⁶⁴ fronte a só dous que usaron o concepto de “etnias”²⁶⁵. Un entrevistado mencionou a inexistencia de Estados-nación e outro a ausencia dun Estado²⁶⁶, marco esencial do ensino da historia dende o nacemento da materia que desvirtúa a aquelas sociedades que non se organizan deste xeito –igual que a aquelas que non contan ou apenas con fontes escritas–.

Os entrevistados non foron quen de observala colaboración de moitos membros das sociedades dominadas –e non só as elites nin certos grupos sociais ou étnicos

²⁶² Alberto, Blanca, Brenda, Adrián, Alfonso e Adán. Este concepto, en certo modo anacrónico, atópase tamén na bibliografía (Mommsen, 1983, 138).

²⁶³ Álvaro definía colonizar como ir “*de un lugar... a otro en que no habita nadie o que habita pero que...que no está... ¿cómo se dice?...civilizado*” e Belén, falando das sociedades vítimas do imperialismo, fixo mención a un “*pueblo... podemos decir menos civilizado, aunque yo no considero que esté menos civilizado, sino civilizado de otra manera*”.

²⁶⁴ Benxamín empregou o de “*salvaxes*” e Ánxeles de “*una civilización un poco primitiva, bastante*”. Os dous eran alumnos cun nivel de coñecementos baixo. A segunda entrevistada recoñecía que tiña problemas á hora de expresarse.

²⁶⁵ Porén, este concepto é considerado coma o equivalente moderno do de tribo (Tonkin, McDonald e Chapman, 1996, 22). Os alumnos tamén o entendían así, pois a afirmación completa dun dos que a empregou foi: “*estaba distribuida en etnias, en tribus*” (Bruno). Basilio mencionou tamén os dous conceptos nun mesmo parlamento falando de América. Non houbo referencias a como entidades tribais foron capaces de formar imperios como o árabe, o mongol e o otomán (Doyle, 1986, 105).

²⁶⁶ “*...non creo que houbera o concepto de país sinon que as diferentes tribus ocupaban o seu territorio*” (Aarón). O seu compañeiro Abel vía África como un territorio “*sin... que houbese algún personaxe que gobernase varias tribus, cada tribu tería o seu xefe*”.

minoritarios– cos colonizadores, igual que aconteceu cos alumnos da investigación realizada na aula. Só Carlos fixo mención ao uso dunhas “*tribus*” contra outras.

Así, os alumnos non tiñan unha perspectiva múltiple dos fenómenos imperialistas senón a propia de ex-metrópolis²⁶⁷, faltando neles o coñecemento da experiencia dos dominados, o que dificulta que vexan estas cuestións cun sentido de relativización que permita unha visión ampla do ser humano, especialmente de culturas ás que ten difícil acceso pese a ter acceso a inxentes cantidades de información. Confírmase polo tanto a necesidade de impartir historia non europea, e especialmente a das comunidades non estatais de quererse erradicar prexuizos moi extendidos. Para o caso do colonialismo é importante tratar como afectou ós dominados o paso dunha situación sociopolítica a outra dende o seu punto de vista. Estas suxerencias son igualmente válidas para o punto seguinte, no que o prexuízo é positivo. Para mitigar os prexuizos cara os non europeos cabería tamén comparar as condicións de vida dos colonizados coa dos obreiros e campesiños coetáneos de rexións europeas pobres mesmo avanzado o século XX.

Pobos libres, pacíficos e felices

As referencias ás sociedades dominadas polos europeos non eran meramente negativas senón que incluían idealizacións, pois cinco entrevistados (Bartolomé, Begoña, Carlos, Aarón e Adán) destacaron como rasgo definitorio da África precolonial a liberdade dos seus límites territoriais e dos seus modos de vida, e tres que era máis feliz (Bartolomé, Begoña e Álvaro), un deles (Álvaro) afirmando tamén que era máis pacífica. Estes argumentos son coherentes coas frecuentes críticas á colonización de África.

Houbo tamén dúas mostras dunha percepción positiva da América precolombina, ignorando unha realidade de “*intensa y continua explotación*” da maioría da poboación (García Añoberos, 1983, 89). Os entrevistados destacaban os seus “*coñecementos **moito máis desenvolto**s*” (Abel) en certos campos como a Astroloxía, ou ennoblecían estas culturas, como pode verse nestas reflexións de Antonio:

*“los aztecas y este tipo de pueblos estaban **mucho más** desarrollados que nosotros en astronomía, matemáticas, hasta puede llegar...hasta puedo decir que en agricultura...”*

²⁶⁷ Os alumnos non se identificaron coa parte sometida como propugnaba Edwards (1987, 65) pola súa “*considerable experience of submission to authority*”, senón que fíxeron cos cidadáns das metrópoles – non cos colonos-, os seus equivalentes no pasado.

*“[los]aztecas y antes toda América antes de que llegáramos nosotros, vale que tenían conflictos como tiene todo el mundo, pero vivían en **muchísimo más** armonía con los otros. Por lo tanto no necesitaban descubrir ni conquistar, simplemente ellos vivían y vivían para vivir mejor, vivían mejor, no simplemente conquistar por conquistar o por querer hacerte el fuerte”*

Esta percepción idealizada en convivencia coa visión heroica da conquista coincide coa orientación das emisións televisivas máis populares: glorificadoras do indíxena americano no caso dos programas infantís e da visión aventureira e audaz da conquista na publicidade para adultos (Petrich, 1994, 247-9). Nese sentido, aconséllase realizar un traballo acerca da representación dos indíxenas no cine e televisión consumido polos alumnos e o contraste da mesma información coa información histórica, o que supón enfrontar ós alumnos con percepcións, actitudes e coñecementos presuntamente históricos dos que non son conscientes.

África: fronteiras, materias primas e razas

A visión mitificada dos territorios sometidos polos europeos amosou dous exemplos concretos en relación co continente africano: o referido ás fronteiras e á riqueza natural. Pese a seren visións estereotipadas e prexuízadas, ambas cuestións eran coñecementos extraños ao común dos alumnos, sendo a primeira mencionada por seis alumnos e a segunda por catro, especialmente nas respostas sobre a África precolonial.

No concerniente ás materias primas, éstas eran percibidas indirectamente e de forma bastante correcta como unha condea pois, entre as causas da explotación imperialista mencionadas polos entrevistados destaca a procura das mesmas. Máis rara e avanzada foi a percepción de que non se trataba dunha cuestión de recursos senón de tecnoloxía, é dicir, de capacidade de explotación das materias primas. Esta idea foi expresada de forma sinxela por Alberto, para quen *“as materias que tiñan realmente non lle daban o uso porque non estaban nunha... (...) non estaban suficientemente industrializados”*²⁶⁸. Non obstante, isto non significaba para os entrevistados que os europeos actuaran correctamente, pois vían o problema dende a perspectiva do presente, sostendo a tese de que o verdadeiro problema do uso das materias primas das zonas

²⁶⁸ O mesmo entrevistado xa destacaba como unha consecuencia positiva do descubrimento de América que *“se industrializou máis”*. Non obstante, definíase como *“ultraecoloxista”* e acerca de América sostivo que *“estaba mellor o que estaba ahí sen descubri-lo”*.

colonizadas é que éstas son esgotables, valoración que defende así mesmo John Dengbol-Martinussen (2003, 12)²⁶⁹.

Cando se trataba dos colonizados, éstos eran percibidos esencialmente como atrasados porque se asociaban con África²⁷⁰. Non obstante, a cuestión racial apenas apareceu, senón en comentarios de poucos alumnos sen relación entre eles e éstos non tiñan unha visión de conxunto do problema²⁷¹.

Por tanto, recoméndase presentar historicamente os conceptos de fronteira, reparto e racismo. No primeiro caso o exemplo estadounidense é o que permite dispor de máis material aínda que, como se atopou entre os alumnos da investigación na aula, resulta un exemplo menos coñecido e popular que no pasado. As comparacións coa Reconquista poden ser de utilidade. No segundo, os repartos non supoñen unha práctica complexa, pero está pouco estudada, pese a atoparse frecuentemente en procesos importantes na historia (Polonia, África, o Tratado de Tordesillas, Congreso de Viena). O seu paralelismo co que acontece nos mercados permite lecturas economicistas abertas á interdisciplinabilidade e a facer enfoques que poden resultar motivadores.

En canto á cuestión racial, resulta importante resaltar dende a perspectiva histórica que non se trata dunha cuestión estática, pois evoluciona diacrónicamente, que o fai en gran medida en función do poder que un grupo ten sobre outro e finalmente que raza é un termo en desuso por referirse a categorías de seres humanos rixidas e pechadas e, por tanto, irreais.

Ademais, convén reforzar a idea de que as colonias non eran só fontes de materias primas, senón mercados, focos de inversión, lugares para obter prestixio, debilitar ós rivais, ou obter territorios grazas ós novos medios de comunicación e armamentos. Para estudar mellor a relación das materias primas co imperialismo e resolver as carencias atopadas con respecto ás responsabilidades dos consumidores resultaría interesante seguir algunha delas a través do ciclo productivo dalgún obxecto de consumo de uso común.

²⁶⁹ Adolfo defendía que se os africanos dispuxeran dos recursos explotados polos europeos “*convertiríase nunha potencia económica tamén todopoderosa*”

²⁷⁰ Por exemplo Ánxeles, preguntada se as colonias foron modernizadas durante a colonización, respondaba falando exclusivamente deste continente.

²⁷¹ Cabe destacar pola importancia dada a este asunto a Belén, quen asociou en dúas ocasións colonialismo con contacto entre razas diferentes: opoñendo dúas en América trala chegada dos españois: a branca e a indíxena e distinguindo as colonias de poboamento daquelas en que “*hay unos cuantos blancos que, por decirlo de alguna manera, imponen su criterio*”. Aarón fixo un comentario no mesmo sentido cando se referiu a que os colonos en África “*establecieron outro tipo de raza, por así dicilo*”.

Opresión

Os colonizados eran vistos como xente oprimida²⁷² e os seus problemas percíbíanse de forma crítica nun plano teórico pero cunha actitude distanciada, como pode apreciarse no feito de que as únicas entrevistadas que mencionaron as masacres do Congo, explicaban este drama entre risas dicindo que Leopoldo II “*se pasó mucho matando gente o algo así, que se excedió*” (Ánxeles) e que a historia tiña un final feliz pois todo rematou cando “*le entregaron el terreno al pueblo*” (Ánxeles). O colombiano Basilio explicaba esta circunstancia sostendo que “*si tú no lo vives, no lo sientes*”, que:

“...si un chaval... si a mi me pregunta yo te puedo decir: Sí, es malo ta, ta, ta, pero si un chaval le preguntas dirá: sí fue mal lo que hicimos, pero respecto a sus principios morales, pero no te sabrá decir: por esto, por esto, por esto porque no hay consciencia, ya, por que no sintió, no sintió el dolor.

E: O sea, lo ve como algo...

Basilio: Como algo que pasó no se le puede hacer nada ya y que ya hay que superarlo.”

A opresión dos colonizados era un suceso natural e inevitable para os entrevistados, que subestimaban a súa capacidade e vontade de resistencia, non dando mostras de coñecer a oposición dos pobos conquistados á invasión, a súa contestación do dominio extranxeiro, nin as súas vitorias. Tamén sobrevaloraban o poder europeo, como fixo Antonio cando dixo que os europeos só se interesaron por África cando descubriron diamantes, coma se antes da quinina e a ametralladora puidesen controlar o interior (Doyle, 1986, 182, Crosby, 1999, 155 e Aberth, 1999, 12)²⁷³. Este mito dunha Europa omnipotente é patente así mesmo na sobrevaloración da superioridade militar española na conquista de América²⁷⁴.

O distanciamento con respecto ós crímenes cometidos na era do imperialismo e o descoñecemento da resistencia ao dominio foráneo impiden a comprensión das actitudes que gran parte do Planeta ten cara Europa en xeral e España en concreto, e fomentan un prexuízo de superioridade. A mellor solución desta falta de sensibilidade é

²⁷² Así o sinalaron explícitamente Berta e Alberto, quen engadía que eran considerados “*xente inferior*”. Do mesmo xeito, cinco entrevistados, preguntados se colonizar era enriquecerse, distinguían entre para o colonizador e para o colonizado.

²⁷³ Crosby destaca tamén como dificultade para a colonización europea deste continente que o gando europeo non se adoptou ben a él. As dificultades poden apreciarse tamén no feito de que os británicos desistisen da idea de conquistar Etiopía despois de que a expedición de Napier de 1868 tardase un ano en cumprilos seus obxectivos (Stamm, 1998, 23). Ademáis, resulta imposible explicar por qué os europeos conquistaron antes América que África sen considerar estes inventos (Ferro, 1994, 283).

²⁷⁴ Álvaro sostivo que España “*arrasó literalmente con todos porque no había tecnologías*”

traballar co aspecto humán, co sufrimento, en base a testemuñas, non só de personaxes históricos senón do legado de rencor e humillación que pervive, e ofrecer exemplos de como ese sufrimento pode dar lugar a unha loita suicida, pero tamén ao éxito. A recente aparición de documentos acerca da revolta do Mau-Mau e o caso do avó de Barack Obama son exemplos próximos que poden servir de enganche ao mesmo tempo que poden ensinar as repercusións inesperadas destes sucesos. Ademais cabería traballar con *Tintin no Congo* e *El fantasma del rey Leopoldo* debido á difusión e condición polémica no presente do primeiro²⁷⁵ e as cualidades narrativas do segundo.

Gandhi

Gandhi foi o símbolo dos pobos colonizados para os alumnos entrevistados, pois tódolos alumnos preguntados afirmaron coñecelo, aínda que algo máis dun cuarto apenas sabía nada del²⁷⁶. A comparación entre a popularidade do líder indio e o descoñecemento de David Livingstone, sumado á perspectiva crítica coa actuación europea na era do imperialismo e á ignorancia de conceptos e sucesos da mesma indica que os alumnos entrevistados empregaban un punto de vista poscolonial.

Ao analizar estes resultados é importante sinalar que os alumnos do IES Francisco Aguiar examináranse da Descolonización no momento de realizar as entrevistas e que, como afirmou Begoña, Gandhi formara parte dunha das preguntas da proba. Por outro lado, os alumnos do IES David Buján (case a metade do total) non estudaran ao personaxe no ano que estaba a rematar. Como é lóxico, estes últimos alumnos ofreceron coñecementos limitados a un par de datos, entre eles erros²⁷⁷, mentres nos do primeiro centro incluso alumnos como Benxamín e Begoña cun baixo nivel de coñecementos foron capaces de aportar información factual. Porén, alumnos de ambos centros mencionaron detalles da biografía de Gandhi fóra do común á hora de

²⁷⁵ A súa venta a menores está prohibida actualmente nos EEUU e no Reino Unido e existente unha demanda nese sentido en Bélxica e Francia.

²⁷⁶ Non debe colexirse porén que os alumnos mentisen á hora de afirmar que o coñecían, porque moitos dos entrevistados non tiveron reparo en recoñecer a súa ignorancia acerca doutros personaxes.

²⁷⁷ “Defensor dos dereitos humanos”(Aarón), “procedencia: hindú”(Abel), “defendeu os dereitos...” e “a famosa folga de fame”(Abelardo), Abraham non lembraba nada pese a ter visto recentemente a película, “Mahatma Gandhi... liberó a la India de la opresión”(Adrián), “luchaba con... por las libertades de su gente, creo”(Ánxeles), Agustín non respostou, a Alicia soáballe “de África”, e Antonio e Álvaro que dixeron que tiñen oído falar del pero sen aportar dato ningún. A metade dos que foron citados antes como entrevistados que apenas dixeron ren eran deste centro.

falar doutros personaxes²⁷⁸. Novamente o que peor lembraron os entrevistados foi o marco cronolóxico²⁷⁹.

A popularidade de Gandhi é un fenómeno non desdeñable no ensino-aprendizaxe da historia polo seu atractivo e por entenderse como unha figura importante. O traballo acerca do mesmo, dados os resultados obtidos, debería corrixir o descoñecemento do seu papel como líder dun movemento independentista. Así mesmo cabería desentenderse algo dos elementos políticos da súa biografía por esquecerse facilmente e traballar en maior medida con elementos persoais –que non se subliñan nos libros de texto–, como o seu proceso de occidentalización e posterior redescubrimento das súas raíces, común a moitos líderes da Descolonización. En xeral toda a vida do líder indio permite achegarse a numerosas cuestións en relación ao imperialismo e a colonización: migracións dentro dos imperios, racismo, modernización, autoconcepto nacional, papel dos colonizados nas guerras mundiais, política das metrópoles en relación ás diferentes etnias e relixións dos territorios baixo o su dominio, influencia da colonización nos costumes (alimentación, vestimenta), divisións dentro das sociedades dominadas, competencia económica entre metrópole e colonias, etc. Tamén é importante presentar a Gandhi como un ser contradictorio cuxo pensamento evolucionou: o apoio ós británicos na Primeira Guerra Mundial, o prexuízo antinegro, as súas relacións persoais etc.

Por último, é importante completar a imaxe do colonialismo con outras figuras doutras etapas do proceso e personaxes que optaran pola forza como Abd-el-Qader, Shamil ou Ho Chi Minh, así como mencionar a existencia entre os non europeos de conquistadores, como Shaka, Samori Touré ou Mohamed Alí.

6.5.3. Pobos indíxenas

Dentro dos pobos colonizados adicouse unha especial atención ós indíxenas pola súa particular condición de pobos fráxiles, percibidos negativamente por parte das culturas coloniais, que contaminaban o imaxinario dos nenos cunha mentalidade agresora cara estas poboacións como sinala Joanna Bourke (2008, 24), que refire como

²⁷⁸ A súa condición de “avogado...estudou dereito” (Adolfo, repetida por Adán), que “*incluso vestía una túnica blanca muchas veces confeccionada por él para no llevar las ropas británicas*”(Belén) ou a súa “*famosa folga de fame*”(Abelardo)

²⁷⁹ Só tres aportaron datas ou períodos, sendo só un acertado: Beatriz dixo que o seu asasinato ocorreu “*hace poco*”, Benxamín falou de “*1911 por aí*” e Bruno de “*1947, cando a independencia da India*”

en xogos infantís os nenos australianos mataban aborixes, os dos EEUU, indios, e os británicos, negros.

Non obstante, ao longo do século XX, operouse un cambio de paradigma na percepción dos indíxenas de facelo como subhumáns a humáns –aínda que inferiores– (Wilmer, 1993, 11). Non obstante, pervive a percepción destes pobos como membros dun tempo diferente²⁸⁰ en contraste co sinalado por Eric Wolf (1987, 34) de que *“mientras más etnohistoria sabemos, más claramente emergen ‘su’ historia y ‘nuestra’ historia como parte de la misma historia”*.

A imaxe benevolente atópase mesmo en países cunha forte presenza indíxena como Brasil (Pacheco de Oliveira, 2009 e De Castro, 2003) ou noutros cun pasado colonial importante como Francia, onde os resultados dunha investigación de Nicole Lautier (2000, 131-7) acerca da percepción do descubrimento de América en alumnos de secundaria gardan unha forte similitude co aquí atopado. Concretamente, na visión de ambos grupos de alumnos primaba a percepción como cruel da actividade europea, a definición do acontecido como un exterminio, a crenza en que a existencia do Terceiro Mundo se debe á colonización e a denuncia do concepto de descubrimento. Porén, os alumnos españois destacaban polo seu menor nivel de autocrítica, a súa menor disposición a culpabilizar ao seu país e a usar ao pronome persoal “nós”, probablemente pola maior distancia temporal co período de dominio. Na investigación francesa así mesmo se sinala a posibilidade de que a percepción positiva dos pobos indíxenas se forme a través de materiais pensados para a etapa infantil, tanto libros como películas e series televisivas, información que coincide co caso español –cabe recordar especialmente películas como *Pocahontas* de Disney, pero basta con visitar as seccións de libros infantís de librerías e bibliotecas–.

A percepción positiva das sociedades indíxenas –así como moitos outros elementos da visión do imperialismo do alumnado analizado nesta investigación–, especialmente daquelas máis atrasadas confírmase polo recente éxito da película *Avatar* (2009), onde relése a actividade imperialista dende unha perspectiva indíxena e conservacionista que enlaza cunha tradición iniciada nos anos setenta con filmes como *Pequeno Gran Home* (1971), confirmando que o discurso do cine de masas actúa como causa e consecuencia do sentir popular. Os protagonistas do filme máis recente

²⁸⁰ Atopáanse mencións a que os pobos indíxenas “viven prácticamente como lo hacíamos nosotros hace miles de años” (Bartolomé), ao “tiempo en el que viven” (Adrián), á “Edad de Piedra” (Álvaro) ou a que “en el mismo mundo que estaban ellos estábamos nosotros hace mil años” (Antonio)

representan un paradigma poscolonial ao lembrar ós indíxenas das pradeiras norteamericanas e ós soldados vietnamitas e enfrontarse contra o que parece o exército estadounidense actuando en defensa dunha multinacional do seu país coma se de Haliburton ou Blackwater se tratase²⁸¹.

Unha perspectiva conservacionista

Dacordo con estas percepcións, os pobos indíxenas foron vistos como sociedades perdedoras, símbolos do atraso (Brenda) coa “*imagen de pueblo al que otro pueblo puede oprimir y que son más débiles*” (Antonio), como reliquias a preservar. Non obstante, tres entrevistados (Adrián, Beatriz e Alicia) crían que a convivencia armónica entre sociedades humanas desiguais era posible sen necesidade de intervención, mencionando que a supervivencia dos pobos indíxenas ata o presente era garantía do seu futuro.

A perspectiva máis extendida era a defensa do illamento dos pobos aborixes. Esta postura implicaba na maioría dos casos unha defensa da súa liberdade de opción, aínda que preferían que optasen libremente pola modernización²⁸². Non obstante, tamén existía unha visión condescendente e paternalista coincidente coa dos alumnos do grupo investigado que reflicte a pervivencia do modelo das reservas de aborixes, a súa manipulación para convertilos en recursos de ocio, reservas morais dunha suposta Idade de Ouro preindustrial, testemuños viventes dun tempo pasado que eles teñen a obriga de conservar e paliativos da mala conciencia producida pola responsabilidade na súa situación actual.

Os entrevistados conxugaban anhelos conservacionistas coa crenza utópica no progreso endógeno das sociedades indíxenas. Por exemplo, a versión conservacionista atopábase en entrevistados que defendían a modernización dos pobos indíxenas (Blanca, Berta, Belén e Antonio) e que sostiñan que deberían desenvolverse “*pero ellos mismos (...) sin ningún tipo de ayuda*” (Berta)²⁸³. Deste xeito obtiñan unha solución rápida e

²⁸¹ <http://21stcenturysocialism.com/article/going-traitor-avatar-versus-imperialism-01954.html>. Porén, o filme parte da tradición das novelas de épica colonialista como Edgar Rice Burroughs, e o redentor dos nativos siga a ser un membro do grupo colonizador. <http://themoderatevoice.com/60967/avatar-a-shameful-example-of-western-cultural-imperialism-die-zeit-germany/>. Ambas páxinas foron consultadas o 7 de xullo de 2011.

²⁸² Case tres cuartas partes dos dezanove alumnos que expresaron a súa opinión pensaba que os indíxenas non tiñan que modernizarse, oito de dez opinaban que o futuro daqueles que se modernizaran sería mellor. Seis dos entrevistados que se opuxeron á súa modernización sostiñan este último punto de vista.

²⁸³ Álvaro defendía que os pobos indíxenas debían modernizarse e cría que era inevitable que se modernizaran, pero non especificaba cómo.

irreflexiva ao vello ideal imperialista da propagación da *civilización*, pero evitando a coacción.

O asimilacionismo foi rexeitado, pero os alumnos non asumían perspectivas interculturais nin coñecían a importancia da alternativa asimilación (modelo francés e luso) –multiculturalismo (modelo británico) na era do imperialismo, pese a ser este un elemento central no debate actual acerca da Globalización, como lembran as constantes polémicas en torno ós musulmáns: construción de mezquitas ou só de minaretes, trato e vestimenta da muller. Os entrevistados tampouco deron sinais de coñecer que o asimilacionismo era un fenómeno que durante a era do imperialismo tiña lugar tamén nas metrópoles, onde –parafraseando a Eugen Weber (1993)– os campesiños estaban a converterse en cidadáns. Así mesmo, ninguén falou de reparacións materiais ou morais.

Os indíxenas como vítimas

Os entrevistados asumían correctamente que os pobos indíxenas sufriran todo tipo de males no pasado, males asociados coa colonización por dez entrevistados dunha mostra de vinteseite. Non obstante, novamente eran menos críticos co exemplo da colonización española de América. Tamén entendían correctamente que os pobos indíxenas eran vítimas no presente, pero insistían na existencia de mecanismos económicos e indirectos, sendo este un período no que non se conquista senón que se “*está facendo unha presión*”. Ofrecían unha imaxe excesivamente benevolente, non falando de matanzas senón de de contaxio cultural nun mundo en proceso de Globalización no que se impón un modo de vida consumista (Aarón, Alberto e Adán) e de perda do territorio dos pobos indíxenas (Abel, Aarón). Esa percepción dun drama lento, natural e inexorable²⁸⁴ facía que a maioría dos entrevistados non lamentase este proceso ou o fixese desapaixoadamente.

A despreocupación polos indíxenas fóra do eido teórico que os converte en suxeitos esquecidos susceptibles de maior discriminación e expolio apréciase tamén no feito de que apenas houbo mencións a individuos pertencentes a estes grupos.

Dados estes resultados, recoméndase reforzar unha serie de cuestións que, para non sobrecargar os contidos da materia de 1º de bacharelato deberían traballarse dende a

²⁸⁴ “E: Pero ¿están condenados a desaparecer?/Bartolomé: Yo creo que sí, yo creo que, dentro de...no sé./Baltasar: Pero a largo plazo, /E: A lo largo plazo./Baltasar: Porque también se intenta mantenerlos, por algún lado./Bartolomé: Sí. Pero aún así o sea... yo creo que dentro de menos de doscientos años no va a existir ningún pueblo indígena... desgraciadamente.”

ESO, pois teñen cabida no seu currículo. A labor repartiríase preferiblemente en varios cursos, coordinando os materiais e incrementando o nivel de dificultade, empezando preferiblemente pola presenza na cultura popular dos indíxenas. Entre os aspectos a ensinar:

- coñecer os procesos de modernización, ensinado que os retrocesos existen.
- estudar a historia da supervivencia dos pobos sen Estado, co estudo dalgún exemplo coñecido (Brasil ou dos EEUU) combinado con algún menos popular (asiático ou africano).
- abordar o debate entre asimilación e multiculturalismo, primeiro no pasado, e despois empregando este para debater acerca do presente.
- ensinar biografías de indíxenas para ofrecer un coñecemento máis motivador e humano.
- facer referencia ao problema dos dereitos sobre a terra.
- mencionar responsables concretos da opresión dos pobos indíxenas.
- referir a belicosidade dos indíxenas e o uso de prácticas condenables segundo a mentalidade occidental.
- presentalos indíxenas como parte da historia dos Estados Unidos.
- ofrecer exemplos das prácticas do proceso de dominación dos pobos indíxenas máis alá do exterminio, como o frecuente mecanismo de endebedalos mediante impostos ou ofertas de produtos e servizos²⁸⁵.

²⁸⁵ Esta práctica se atopa nas colonias europeas e foi defendida por Thomas Jefferson nos Estados Unidos. Tamén serviu para controlar sociedades máis avanzadas como aconteceu en Exipto, Santo Domingo, Nicaragua, China e Túnez (Doyle, 1986, 206). A crise actual ofrece exemplos europeos da perda de soberanía a través do endebedamento.

6.5.4. Terra nullius/Incognita

A mostra máis patente da nulificación dos dominados e especialmente dos indíxenas é a doutrina da *terra nullius* e as súas variantes, que son a xustificación fundamental dos procesos de colonización. Segundo ela, aqueles territorios que non pertencesen a un Estado²⁸⁶ entraban nesta categoría, sendo considerados sen propietario (Akehurst, 1972, 225-6). O máis frecuente é que se tratase de aqueles con poboacións nómades ou de baixo grado de desenvolvemento (Wilmer, 1993, 62). Esta doutrina foi aplicada en gran escala en África na Conferencia de Berlín (Ferro, 1994, 119) e España tentou aplicar sen éxito ao Sahara occidental (Menéndez del Valle, 1975, 28 e Wilmer, 1993, 62), aínda que xa fora denunciada –como o “dereito de descubrimento”– por Francisco de Vitoria (1998, 105-6). En tres entrevistas asociouse territorios deshabitados con colonización, amosando perspectivas diferentes.

A cuestión da categorización dunha rexión como baleira garda unha relación directa coa idea de descubrimento, pois ésta implica que o novo territorio ou non está habitado ou a súa poboación non é digna de ser considerada. No caso dos entrevistados, os descubrimentos estiveron sempre asociados ao papel de España en América.

Debería entón abrirse un dobre debate en torno a:

-idea de que un territorio pobre funciona simbólicamente como un despoboado no sentido de ser “conquistable”, tal e como se corresponde coas teorías clásicas da doutrina da *terra nullius*. Cabe prantexar dende un punto de vista histórico e alleo a moralismos as formas de convivencia entre sociedades con diferentes niveis de desenvolvemento e presentar a historia das sociedades indíxenas.

-as implicacións que teñen os procesos de descubrimento de áreas ata entón illadas da ecúmene, evitando unha simple valoración positiva. Os casos ocorridos en territorios pequenos como as illas Canarias ou Tasmania poden servir por seren máis sinxelos.

-debater en torno ao concepto de descubrimento presentando fontes históricas e historiográficas.

²⁸⁶ Pese a que os alumnos non empregaban o concepto de Estado, non consideraban á maioría das sociedades precoloniais dentro desta categoría. Porén, actualmente algunhas, como a atopada polos ingleses en Virxinia, son consideradas como tales (Fernández-Armesto, 2009, 523).

6.6. O NON INTERVENCIONISMO

Os entrevistados, do mesmo xeito que os alumnos observados na investigación na aula, declaráronse opostos maioritariamente a toda forma de actuación militar representando actitudes comúns na mocidade española e en xeral nos europeos²⁸⁷. Dese xeito reflicten a mentalidade dun continente con gastos decrecentes en defensa dende a Descolonización (Ferguson, 2001, 67), que é acusado tanto dende os Estados Unidos (Kagan, 2003) como dende a propia Europa (Todorov, 2003) de hipocresía por criticar as intervencións estadounidenses mentres se deixa protexer por elas ou require a axuda da superpotencia en casos como as guerras producidas ao desmembrarse Iugoslavia. Esta actitude pacifista está en relación coa existencia dun contexto rexional pouco ou nada ameazador, e por tanto pouco dado a dar lugar a comportamentos destrutivo-agresivos (Bourke, 2008, 225).

Oposición ás intervencións armadas

Os entrevistados rexeitaron maioritariamente o ataque estadounidense a Iraq, pero tamén a intervención española en Afganistán, pois sete de oito entrevistados ós que se preguntou así o declararon. Os sinais da impopularidade da mesma apreciáronse especialmente nas respostas daqueles que a defendían.

Porén, as críticas non eran ásperas, non dubidando os entrevistados da boa fe desta intervención ou da súa utilidade²⁸⁸, aínda que preferían as alternativas pacíficas, especialmente as actuacións humanitarias, que poden resumirse nas opinións de Alberto: “*cas armas nunca fas un ben. Ese diñeiro o emplean en ONG's e poderían facer moito máis ben co que están facendo*”.

²⁸⁷ “Los europeos no aspiran a un liderazgo militar en el mundo, el pueblo no lo quiere, a diferencia de los americanos”, en declaración non literal de Javier Solana. *El País*. 7 de decembro de 2008. Pax.4. En España a tendencia oposta ás intervencións no exterior manifestouse nas manifestacións contra a guerra de Iraq e o subseguinte derrota electoral do Partido Popular, atribuído en parte ao seu apoio a este conflito. Unha enquisa de Redri (revista española de relaciones internacionales) revelaba que casi o 80% dos seus lectores opinaba que nas eleccións de 2003 moitos votos foron emitidos para que o PP perdiera o goberno polo apoio que prestara á invasión de Iraq. http://www.redri.org/Archivos_articulos/encuesta_11M.htm Segundo o INJUVE 2008 o 83% dos mozos considera “completamente rechazable” o uso da forza, que só acepta un 13%. Porén, convén non esquecer o forte apoio por parte de gran parte da sociedade española á intervención no illote de Perixel. <http://www.elmundo.es/elmundo/2002/07/17/espana/1026891393.html>. As páxinas web citadas foron consultadas o 2 de outubro de 2011.

²⁸⁸ “...piensen que fai ben enviando tropas pa conseguir a paz ou algo” (Abel), e “é que están facendo un ben, pero ...” (Alberto).

Ademais de se opor á utilización das tropas españolas en Afganistán, os entrevistados eran reacios a tomalas armas inclusive en defensa propia, senón era do máis cercano nun sinal do individualismo propio desta xeración. Pese a sentir apego, non matarían e incluso houbo quen avogou pola defensa pasiva²⁸⁹. Só Álvaro, que estaba disposto a loitar en Afganistán, mataría por España e por Galicia (“*más todavía*”), usando xustificacións pouco definidas que o converten en presa potencial de manipulacións²⁹⁰. Os entrevistados tamén se opoñían a calquera forma de ocupación estranxeira²⁹¹ e eran contrarios á imposición da democracia, como sinalaron os catro ós que se preguntou, pese a que todos –e un máis, Antonio– eran unánimes en que debía tentar expandirse. A postura antibelicista non era extrema, pero só presentaba pequenos marxes de discusión, habendo pequenas dúbidas en torno ás intervencións militares.

O desprezo pola solución dos problemas internacionais mediante a vía militar por parte do alumnado amosa que, no plano educativo, non é necesario unha atención especial ás súas actitudes en relación a esta cuestión. Si acaso debería revisarse o rexeitamento total do emprego da forza debatendo exemplos históricos que poden ir dende Munich a Ruanda e Cambodia, e analizar a pouco crítica delegación das responsabilidades dos países máis ricos nas ONG’s que pode derivar en –ou ser un reflexo de– apatía cara as inxustizas ocorridas no Planeta.

O dereito de autodeterminación

O dereito de autodeterminación foi abordado nesta investigación porque no dereito internacional supón o principio máis próximo ao antiimperialismo por basearse na idea de liberdade e non na de coacción. Tódolos movementos descolonizadores e moitos movementos nacionalistas apoian a súa labor nel.

²⁸⁹ No primeiro caso, Agustín afirmou “bah, te sientes español, pero tanto como para matar por eso...”. O segundo caso pode apreciarse no seguinte fragmento de conversa: “E: ¿Matarías por defender a España?/Belén: Mataría no, moriría quizás./E: Morirías por defender a España...morir por defender es una cosa un poco difícil./Belén: Sí, morir.../E: Ah, bueno, en plan resistencia pasiva./Belén: Exacto.”

²⁹⁰ Afirmou que mataría “por el bienestar de mi país y de la sociedad de mi país” e, interpelado, engadiu xustificacións como “una amenaza terrorista o lo que sea”.

²⁹¹ De cinco alumnos que respostaron a si podía ser boa unha ocupación estranxeira, catro afirmaron sen lugar a dúbidas que non o era. O quinto alumno tampouco a aceptaba, só incluía matices, afirmando que “mayormente é mala” (Aarón) e que só “podría ter a súa razón” se “hai un problema... pode ser un conflicto bélico ou o que sexa nun lugar entón ao mellor a ocupación dunha organización ou o que sexa que teña outro poder militar pode acougar os ánimos”. Os datos coinciden cos da investigación de Asensio, Pol e García en torno ao imperio romano con alumnos de 11 a 14 anos (citado en Carretero e Limón, 1995, 42-3) que amosaron que ser invadido por outro pobo era considerado moi negativamente.

Os sete alumnos preguntados acerca do mesmo defendíano de forma unánime, atopándose mostras de que o percibían como algo evidente (Bartolomé e Baltasar). Porén, só catro alumnos²⁹² foron capaces de ofrecer unha definición correcta dos dezaioito ós que se pediu. O concepto foi visto illado de todo exemplo histórico fóra do caso de Bruno, que o situou na Descolonización, e foi visto en xeral no marco das relacións internacionais e non nas internas, agás nun caso en que foi confundido co federalismo. Ninguén fixo referencia ás nacionalidades periféricas españolas. Poucos alumnos comprendían a complexidade deste dereito.

Do mesmo xeito que no subapartado anterior, no terreo das actitudes, os resultados indican que non é necesario insistir no dereito de autodeterminación. O principal problema á hora de abordalo no ensino secundario é atopar material que o faga motivador e faga ós alumnado comprender as falsas asuncións existentes en torno ao concepto de Estado-nación. Resulta importante presentar exemplos das complexas relacións entre sociedades e Estados, como pobos que aceptan ou piden o dominio extranxeiro ou as virtudes do modelo imperial de goberno, así como estudar as raíces históricas de problemas actuais que prantexan a cuestión da autodeterminación e presentan características especiais como o dos aborixes australianos, que amosa o problema dos pobos indíxenas; o Ulster, relacionado co problema vasco, ou os máis recentes como Sudán do sur ou Cósoba.

Unha perspectiva pacifista do ensino da historia

As perspectivas completamente pacifistas eran minoritarias, e no caso de dous entrevistados implicaban a crítica dos contidos e as aproximacións ós mesmos propias das clases de historia. Éstes incluíron tamén a proposta dun modelo alternativo. Cabe destacar entre elas a de Antonio²⁹³, máis artellada e cun modelo didacticista e moralizante próximo o discurso oficial actual. Nela criticaba o énfase nas expansións territoriais por non ofrecer alternativas para o progreso dunha sociedade, propoñendo unha didáctica en negativo pola que se debía ensinar especialmente as consecuencias

²⁹² Aarón, Bartolomé, Bruno e Begoña. Blanca e Brenda, pese a que afirmaron que coñecían o seu significado, non o definiron; e Carlos, se ben ofreceu unha definición, ésta era moi pobre.

²⁹³ A outra alumna, Begoña, empregaba un punto de vista simple, limitándose a afirmar que lle gustaría estudar “cuestiones pacíficas”. Ademais, á hora de enumerar cuestións que consideraba importantes, mencionaba tres fenómenos históricos convulsos.

negativas das políticas agresivas considerando que a “*parte a favor siempre se va a resaltar*”²⁹⁴.

Estas propostas sirven de recomendación para paliar os problemas que se comentarán no vindeiro subapartado, cabendo investigar se son demandas populares non mencionadas por seren inhabituais e se serían ben aceptadas, tendo en conta que o compañeiro de entrevista de Antonio, Álvaro, que era máis proclive a unha historia heroizada, tamén consideraba importante ensinar a historia da caída dos imperios, que mencionaba como motivo para estudar o imperio napoleónico.

A perspectiva do agresor

A boa disposición dos entrevistados no terreo da política internacional era feble, pois cambiaba cando se lles presentaba a perspectiva daquel que se beneficia da opresión en vez da do oprimido. Así, ao responder se era mellor vivir nun país que conquista, relegaban a un plano secundario as cuestións morais, asociando novamente expansión con éxito económico. As respostas deixan aberta deste xeito a posibilidade de que os entrevistados estivesen dispostos a deixarse levar por políticas imperialistas nas circunstancias adecuadas.

Os entrevistados destacaron como virtudes dos Estados opresores o benestar material e paradóxicamente a ausencia de guerra, asociando erróneamente imperio con seguridade, fenómeno propio da era do imperialismo (Doyle, 1986, 256).

A visión positiva do expansionismo propio permite comprobar –segundo as recomendacións de Begoña e Antonio– que non é recomendable perseverar nunha historia centrada nos conquistadores e os opresores, que recalca a valoración extendida no conxunto da sociedade do éxito mesmo a costa dos outros. Ademais, amosa que os entrevistados non entendían as virtudes da cooperación, os costes dos conflitos armados e a relatividade dos seus beneficios ante outras alternativas.

Debería incidirse así en maior medida na historia de sociedades oprimidas e no éxito da colaboración fronte á competencia en materia económica, resaltando por exemplo a historia de Europa antes e despois da segunda guerra mundial, comparando

²⁹⁴ Antonio criticaba que non se ensine “ningún tipo de modelo de cómo...de una conquista pacífica, de una manera de mejorar”, pois o contrario implica outra didáctica e outra moral que conducen a que “siempre va a haber alguien que crea que ésta es la mejor manera, por lo tanto si ése llega al poder esto se va a volver a repetir”. Ofrecía como solución dar “otras maneras de hacerlo, por ejemplo de maneras pacíficas o otra manera de mirar el mundo, por ejemplo ahí metes la filosofía, maneras de mirar el mundo, derechos humanos y todo esto”, así como “buscar una manera alternativa de cómo hacer las cosas sin causar tanto daño”.

os *trinta gloriosos* cos efímeros imperios nazi e xaponés. Tamén é importante explicar os efectos perniciosos que tiveron sobre as súas sociedades as glorias e riquezas obtidas polos exércitos²⁹⁵ de Napoleón e Hitler, que tanta atención desataban nos alumnos. Adua, Arxelia, Vietnam e outros exemplos da historia contemporánea lembran tamén que a solución militar non é frecuentemente a máis racional, beneficiosa nin económica.

O forte exerce sempre o seu poder sobre o feble

No referente ao carácter necesario ou non das prácticas imperialistas en caso de existir un forte desnivel de poder, os alumnos que manifestaron o seu parecer crían que a lei do máis do forte prevalece. Isto supón unha nova mostra da percepción das relacións internacionais como un campo de competencia constante no que o dereito internacional non é máis que un ideal moral, como atopaba Michael Akehurst hai casi corenta anos entre estudantes universitarios (1972, 13-4). En contraste, e fronte ao sinalado por Gándara y Puga et al. (1983, 47), a neutralidade era entendida en xeral como unha cuestión de vontade e non de posibilidades. Quen mellor expresou esta perspectiva deudora do *Homo homini lupus* de Plauto foi Alberto:

A nación máis poderosa sempre é, con perdón, a máis cabrona, hai que...para saber... para saber ganar hai que saber xogar e para saber xogar as veces tes que facer moitas cabronadas e sí, o que seria colonizar sería unha cabronada máis para obter poder.

Dado que a crenza no *might is right* é unha actitude que non se contradí cos dictámenes do currículo nin coa historiografía, non se aconsella corrixila. Sí cabería insistir máis nas aulas na existencia de outras posibilidades, avaliando as súas fortalezas e debilidades: as coalicións de potencias, a Liga de Nacións, a ONU, o TPI, as mediacións, os organismos internacionais de axuda ós máis febles, etc.

6.7. ACTITUDES INDIVIDUAIS CARA O IMPERIALISMO

Dado o carácter cualitativo das entrevistas e a súa duración, nelas os entrevistados ofreceron percepcións diferentes, idiosincráticas, respostas e actitudes individuais ante os fenómenos imperialistas. Este carácter serve para contrastar esta

²⁹⁵ Nese sentido, Antonio foi o único entrevistado que mencionou que crear un imperio xera inimigos: “Antonio: Ya, pero en ese caso también tendrías mucha gente en contra.../ Álvaro: Sí, eso sí. /Antonio:...que sin ningún motivo, por ejemplo si fuera musulmán te podría matar, yo creo que lo mejor sería poder vivir en un país neutro.../ Álvaro: Sí, es posible./Antonio:...y poder observar los...los a favores y en contra de una posición y la otra, por lo tanto poder mejorar.”

información coa obtida na investigación na aula, para entender que nos grupos se esconde unha variedade de perspectivas, e así resolver mellor problemas prácticos atopados nas aulas e deseñar un ensino máis individualizado e no que se aproveita esta riqueza de perspectivas.

Os casos elixidos proceden de alumnos con visións máis complexas, estruturadas e definidas que as do alumno medio, ademais de representar crenzas asentadas. Debido a esto, poden arrastrar a aqueles alumnos con ideas máis vagas, opción máis plausible no caso de existir un grupo de alumnos da mesma categoría.

Sen pretender ofrecer estes exemplos como unha tipoloxía ríxida, dado que moitos deles son casos únicos e que existe solapamento entre as categorías, sí poden servir para ofrecer unha serie de marcos nos que clasificar ós alumnos para resolver o problema do equilibrio entre ensino individualizado e homoxéneo. As implicacións educativas destas diferentes aproximacións ao imperialismo faránse tras describilas.

6.7.1. A perspectiva do etnocentrismo cultural

Dúas alumnas, Belén e Brenda, asumiron unha perspectiva etnocéntrica, que se manifestaba na súa acérrima defensa do imperialismo español e do valor da lingua castelá e a súa difusión. No caso de Belén, existía ademais unha visión idealizada da cultura occidental tamizada polos medios de comunicación, considerada superior á dos colonizados, e a manifestación máis evidente de islamofobia atopada nas entrevistas. Propoñía ademais o reforzamento do orgullo nacional en base á historia.

Ambas entrevistadas reflectían que os sentimentos proimperialistas perviven de forma intensa en certos alumnos que son conscientes do rexeitamento destas actitudes nos foros públicos. Amosaban así unha tendencia á contradicción entre a moral privada e a pública, entre a crítica ós outros imperios e o acriticismo e uso do relativismo moral para minimizar as consecuencias negativas do español, recorrendo a un discurso hipócrita con pinceladas dunha brutalidade inxenua. É interesante citar a ambas con certa extensión para amosar as coincidencias no seu discurso e a manifesta contradicción do mesmo:

“Estás explotando a unas personas y oprimiéndolas, pero yo creo que no demasiado porque en mi opinión el colonialismo no se impone una cultura que los demás tengan que seguir, no es

como una dictadura, **tú sólo quieres que la población de la colonia trabaje para ti para obtener esas materias primas, pero no, no le veo como una opresión.**” (Brenda)²⁹⁶

“E: ¿Cómo era África antes de la llegada de los europeos? ¿Qué te viene a la cabeza?/Belén: Me viene una...un continente no tranquilo, pero sí con sus costumbres, con sus mitos, con sus ritos y fue llegar allí los europeos y des...y hacer un desbarajuste completo de todo, intentar **civilizarlos entre comillas porque... eso...realmente no es civilizar. Ellos no...ellos, la gran mayoría no querían y tuvieron que someterse a la voluntad, las costumbres y la ideología europea.**/E: O sea, que tú crees que hubieran estado mejor sin la presencia europea./Belén: Tiene muchos pros y muchos contras, hubiese estado mejor...ellos quizás...**no es que hubiesen estado mejor, es que hubiese habido muchos menos muertos...en cosas puntuales, pero a grandes rasgos estuvo bien que llegaran allí para ofrecerles pues nuevas técnicas de...**(non remata a frase)”.

Esta perspectiva discriminatoria non implicaba unha defensa explícita da violencia e a opresión, podendo combinarse co interese pola compoñente cultural dos fenómenos imperialistas, defendendo unha visión idealista que considera á cultura como máis poderosa que a forza, posicionamento que enlaza co seguinte grupo.

6.7.2. A perspectiva idealista

Con respecto ás relacións de poder entre sociedades, varios alumnos optaron por unha visión idealista que confiaba no poder da cultura e dos valores éticos (ningún mencionou os relixiosos). Por exemplo, Antonio, valoraba escasamente o *poder duro*, confiando en elementos espirituais e morais²⁹⁷. Esta perspectiva utópica baseada nunha concepción irreal do poder era patente en tres rasgos principais:

-na súa visión dos pobos indíxenas, apoiando as políticas illacionistas. Foi o entrevistado que máis claramente defendeu o relativismo cultural, discutindo co seu compañeiro en dúas ocasións sobre a cuestión, opoñendo “*¿quién dice (...) cual es la mejor civilización?*” a “*todos debemos estar igual, no tiene por que haber diferencias entre uno y otro*” (Álvaro).

²⁹⁶ Nótese que a entrevistada segue mantendo que o colonialismo non implica opresión cultural e así mesmo a mala conciencia no recurso á expresión “non demasiado”. Noutra ocasión sostivo que colonizar é “bueno para ti y también puede ser bueno para los...a los que colonizas porque les ayudas con su cultura *aunque los explotes*”. En calquera caso, a alumna tiña unha concepción inadecuada dos procesos coloniais, que non entendía como fenómenos violentos, como amosou ao sorprenderse do texto de Leroy-Beaulieu: “yo no tenía idea de que el imperialismo fuese algo tan drástico de querer imponer la cultura y todo eso”.

²⁹⁷ Para él “la economía no es importante” pois hai recursos para todos, “es más importante creer que poder”.

-nunha percepción do mundo como un escenario altruista e pacífico no que os poderosos ceden voluntariamente o seu poder, a cultura domina á forza e os febles medran por si mesmos e aportan coñecementos e riquezas ós ricos.

-no emprego dunha tendencia idealista-intelectual que se reflectía no seu gusto pola filosofía. A sobrevaloración do pensamento e sentimentos humanos levábano así mesmo a ver o imperialismo como resultado de impulsos psicolóxicos como a avaricia²⁹⁸ ou o impulso de diminuír ós demais para “*sentirse más gobernantes y más fuertes y mejor que ellos*”. O ben supremo para el era a liberdade.

Entre o grupo dos idealistas cabe mencionar tamén o caso de Alberto, defensor dos pobos indíxenas e o ecoloxismo así como exemplo característico das manifestacións románticas propias da adolescencia²⁹⁹. Tamén foi o único que mencionou como explorador a Marco Polo e que falou da decadencia inexorable dos grandes imperios.

6.7.3. A perspectiva humanitaria

Catro alumnos foron catalogados como humanitarios por preocuparse polo sufrimento dos individuos. Concretamente, por criticar o desinterese dos poderosos cara o destino das persoas, o recurso ás armas mesmo como medio defensivo e a búsqueda do dominio físico e da coerción.

6.7.4. A perspectiva imperialista: o punto de vista militar

Entre os alumnos máis proclives a defender as intervencións militares atopouse o caso de Alfonso, que defendeu a labor dos militares españois en Afganistán por ser fillo dun³⁰⁰. O entrevistado, ademais ofreceu mostras de ter recibido unha formación

²⁹⁸ O entrevistado mencionaba este concepto en sete ocasións en catro momentos diferentes da entrevista. Segundo él derivaba do ideal de “vivir lo mejor posible para tener que trabajar lo menos posible”. Así, afirmaba que os españois foran a América a obrigar ós nativos a facer “los trabajos y los labores duros, por ejemplo era el campo y todo eso”.

²⁹⁹ Igual que Belén, así o declaraba, pois quería ter nacido no Nova York de 1900, o “dos gangsters”, porque “me mola, me parece moi romántica esa época, a de colar o licor e todo eso”. Alfonso afirmou sostelos mesmos anhelos pero non aportou información e, dado que en varias ocasións repetía o sostido polo seu compañeiro sen engadir nada, non consideramos esta resposta como sincera e orixinal.

³⁰⁰ Non debe asociarse de forma simplista Forzas Armadas e defensa das intervencións militares, pois Carlos, que pensaba ingresar na Mariña, criticaba as intervencións armadas precisamente en defensa dos soldados. Falando acerca dos problemas en Iraq sostivo que “lo único que se consigue así es que se maten entre ellos y matar a soldados que muchas veces van allí porque están obligados y no les queda más”.

conservadora. Porén, a súa timidez e o feito de seren entrevistado con Alberto –crítico e expresivo–, fíxérono autolimitarse frecuentemente, como ocorreu á hora de defendela labor de España en América.

Álvaro foi outro alumno que defendeu frecuentemente o recurso á forza armada, interesado polos videoxogos bélicos e coñecedor do mundo do armamento, que falaba do imperio español como un período de grandeza e estaba disposto a matar por España e Galicia, semellando interesado en facelo. Tamén daba unha importancia sinalada ao factor prestixio no desenvolvemento de prácticas imperialistas, mencionándoo en relación á Revolución Industrial.

6.7.5. A perspectiva dos inmigrantes latinoamericanos

Merecen unha atención especial os tres alumnos de orixe latinoamericano entrevistados pola importancia da súa rexión de orixe á hora de estudar o imperialismo, pola relación da mesma co imperialismo español e por ser tratada especificamente nesta investigación. A orixe foránea destes alumnos permite establecer un elemento de comparación coas actitudes e coñecementos dos alumnos españois nativos nun estudo centrado nun marco global. Este subapartado basearase nas opinións de Basilio e Benito, pois Alicia non ofreceu en xeral uns coñecementos nin unhas actitudes diferentes ás dun alumno nacido en España. En cambio os primeiros, en contraste cos entrevistados nativos españois, asumiron frecuentemente a perspectiva dos colonizados e así:

-Benito foi o único entrevistado que mencionou ás colonias como fontes de poder ao mencionar que calquera Estado pode acadala independencia: *“ya lo demostró Vietnam (...) que todos pueden plantarle cara a todos”*. É interesante comparar esta perspectiva coa de Alberto, que definía a Descolonización outorgando o protagonismo ás metrópoles ao empezala súa definición da mesma afirmando que é o fenómeno que ten lugar *“cando un país se marcha”*

-rexeitaban a interpretación europea da historia, sendo o exemplo máis característico desta actitude a inclusión de Colón nun grupo de agresores expansionistas. Esta versión

contrasta coa benevolente de Belén que o definía como conquistador pero tamén como una mezcla entre explorador e “civilizador”³⁰¹.

-amosaron máis familiaridade co concepto de imperialismo e maior interese no seu coñecemento.

-tiñan unha maior conciencia do poder e a agresividade estadounidense.

-tiñan mellores coñecementos e interese pola Descolonización, cuestión que se tratará en detalle na análise xeral co resto dos entrevistados.

Pese as diferenzas cos outros alumnos, Benito e Basilio coincidían coa perspectiva do resto no etnocentrismo, no seu caso americano.

6.7.6. A perspectiva libertaria

Abraham foi un caso que podería calificarse de libertario porque non lle atopaba sentido ao dereito de propiedade, interesábase polos pobos indíxenas, especialmente polos nativos americanos, defendía a liberdade cultural e empregaba unha perspectiva fortemente antiimperialista.

6.7.7. Unha perspectiva marxista

A aproximación de Aarón cara o imperialismo era diferente da doutros alumnos de elevados coñecementos históricos como Bruno e Carlos, que seguían as liñas da historiografía tradicional, pois era crítica, bastante independente, reflexiva e con preferencia polos asuntos políticos. Influído por un profesor que nas lecturas de clase recomendaba a Lenin e a Eduardo Galeano, Aarón tiña interese polo marxismo.

Estas perspectivas individuais ou características de subgrupos permiten comprender que case tódolos alumnos ofrecen unha perspectiva diferente do imperialismo. Esta riqueza permite acceder a información e actitudes diferentes,

³⁰¹ O marino sigue representando un estereotipo positivo, como denuncia Franke Wilmer (1993, XII), pois non se sinala o seu lado máis escuro, como que empalaba indios que non cooperaban, que mataba ós nenos dos que non lle conseguían ouro e que instaurou a escravitude.

mellorando a percepción da cuestión indíxena, do imperio español, do imperialismo estadounidense ou da propia importancia do imperialismo. Tamén permite comprender problemas que os alumnos atopan ao enfrontarse con fenómenos imperialistas e cales son os seus intereses.

A metodoloxía de traballo con estas perspectivas depende do número e carácter do alumnado dentro de cada grupo, pois poden pasar inadvertidas ou provocar enfrontamentos entre o mesmo. Convén non esquecer a existencia de prexuízos e concepcións erradas do mundo social frecuentemente non expresadas nos grupos grandes e que, sendo pouco perigosos no presente, poden reforzarse en contextos históricos determinados. É importante traballar con eles, pese a que apenas se atopen manifestacións dos mesmos: o militarismo, o etnocentrismo, a sobrevaloración do poder da ética e do pensamento, a minusvaloración do sentido de territorialidade, etc. A cuestión faise perentoria no caso de seren defendidas por alumnos especialmente asertivos, con capacidade de liderazgo ou por grupos numerosos pouco abertos á reflexión. Resta a labor de indagar acerca da difusión de cada unha destas perspectivas favorecendo a libre expresión do alumnado para poder deseñar actividades de interese, relevantes e adaptadas á realidade de cada aula e centro.

É especialmente importante non deixar pasar a ocasión que brinda a presenza de alumnos latinoamericanos nas aulas para tratar as visións contrapostas da colonización española, dos movementos de descolonización e das actuacións exteriores dos Estados Unidos, pero estas dependen das circunstancias de cada centro –porcentaxe de inmigrantes, nivel de integración, nivel de coñecementos sobre a cuestión–. Pese a que non se tratou nesta investigación, sería moi útil recorrer a outras comunidades inmigrantes.

6.8. IMPERIOS

Debido á popularidade dos imperios, estes foron elixidos como foco de atención privilexiado nas entrevistas. De entre eles renunciouse ós máis característicos da era do imperialismo por estar cubertos noutras preguntas e seren pouco coñecidos. Optouse porén polos máis importantes do último medio século (estadounidense e soviético), o máis próximo ao alumnado (o español) e polo portugués por seren subestimado e pertencer a un Estado veciño. Con eles tratouse a existencia de imperios informais, a importancia da ideoloxía e as diferencias entre imperios marítimos e continentais.

6.8.1. O imperio estadounidense

Pese a ser o máis poderoso e selo dende hai máis de medio século, o imperio estadounidense resultou ser pouco coñecido. Os alumnos ignoraban o seu proceso de expansión continental e percibían que exercecía o seu poder meramente mediante mecanismos comerciais, sen mencionar a importancia das intervencións militares e especificamente dos golpes de estado na súa política exterior.

A primeira cuestión na que se indagou acerca da potencia hexemónica no presente foi a percepción que existía entre os entrevistados da súa expansión continental por consideralo un fenómeno esquecido como caso concreto e tipoloxía xeral. Pretendíase comprobar si, como se atopou noutra investigación (Pousa, 2008), o indio americano xa non estaba no imaxinario colectivo como antano e con el a idea da expansión continental dos EEUU. Para coñecer esta cuestión recorreuse a dúas preguntas indirectas: si os Estados Unidos conquistaran algún territorio –o que permitía confrontar un concepto asociado ás expansións tradicionais co modelo estadounidense– e si sempre tiveran o mesmo tamaño.

Os resultados indican que:

- os alumnos entrevistados descoñecían maioritariamente o proceso de expansión continental estadounidense.
- concebían as fronteiras dos Estados Unidos *from sea to shining sea* coma se o Estado nacesse coa súa configuración actual.
- descoñecían maioritariamente as invasións efectuadas polos Estados Unidos e as colonias que tiveron.
- descoñecían a importancia das intervencións militares e o uso dos servizos secretos na política exterior estadounidense. Tratouse doutro exemplo das dificultades para identificar e definir fenómenos imperialistas sen expansión física e da dificultade de comprender a construción histórica de Estados existentes na actualidade.
- o lugar identificado como principal vítima da potencia americana foron os seus veciños meridionais, aínda que foron citados por só catro alumnos (Aarón, Bárbara, Beatriz, Álvaro).

-tres alumnos (Beatriz, Adán e Adolfo) relacionaban a independencia dos Estados Unidos cunha suposta colonización de Latinoamérica, agrupando os dous sucesos nun mesmo proceso que entendían máis como imperialista que antiimperialista.

A historia dos Estados Unidos e a súa relación co imperialismo ten unha importancia fundamental para coñecer os mecanismos de dominio en abstracto e a conformación do mundo actual. Nese sentido hai unha serie de contidos factuais que resulta importante coñecer, como a compra de Louisiana ou as guerras cos nativos e con México. O mellor modo de facelo sería traballar cun mapa histórico que trate as tres cuestións simultaneamente e recorrer a noticias en prensa ou televisión acerca do temor estadounidense a unha *reconquista mexicana* dos seus antigos territorios mediante a emigración³⁰². Tamén resulta importante coñecer o recorrente illacionismo dos EEUU e a súa tendencia á enxenería política e especificamente a apoiar golpes de estado, mecanismos pouco coñecidos entre o alumnado.

Para atraela atención do alumnado, unha boa alternativa sería empezar por relatar o poder dos EEUU no presente e o que tivo cunha serie breve de datos e exemplos. Podería servir como apoio unha lista de intervencións cun mapa onde situalas. O exemplo de Vietnam e o da guerra de Cuba tamén poden ser motivadores e o segundo servir de apoio para contidos de 2º de bacharelato coidando de impartilo en 1º dende o punto de vista americano e global. A gran cantidade de cine estadounidense no que figuran as súas actuacións no exterior permite destala atención do alumnado de empregalo máis comercial. Nese sentido, a soa mención do episodio de *Los Simpsons Simpsons Tall Tales* e do personaxe da serie *Jebediah Springfield* na investigación realizada na aula desatou un interese duradeiro nos alumnos.

6.8.2. O imperio ruso/soviético

Elixíuse o imperio ruso pola súa importancia dada a súa lonxevidade, extensión, por asumir tanto formas coloniais –en Asia central ou nos países bálticos– como por exercer os mecanismos imperialistas propios da Guerra Fría –destacando a importancia das guerras a través de terceiros–, pola súa forte presenza nos contidos habituais da materia de Historia do Mundo Contemporáneo e pola súa similitude con outras

³⁰² Para introducir esta cuestión pode empregarse a canción “somos más amercanos” dos *Tigres del norte* onde, entre outras cousas, afirmase: “Ellos pintaron la raya para que yo la brincara y me llaman invasor. Es un error bien marcado, nos quitaron ocho estados ¿quién es aquí el invasor?”. Tamén pode traballarse co disco *San Patricio* dos Chieftains e Ry Cooder, que está adicado á guerra entre México e os Estados Unidos, concretamente ao batallón do mesmo nome.

expansións ao longo dun continente coma a dos EEUU (Ferguson, 2005, 64). Cabe destacar de entre os coñecementos dos alumnos que:

-o imperio ruso era un gran descoñecido.

-houbo unha forte asociación do pasado ruso co soviético, sendo escasas as mencións ao período zarista.

-pese á importancia do suceso e a súa relativa popularidade nos medios de comunicación, a caída da Unión Soviética foi situada en catro momentos distintos.

-catro entrevistados sinalaban que a expansión rusa foi un fenómeno continental, pero ningún fixo mención ás dúas grandes etapas do proceso: a conquista de Siberia e a expansión por Asia central. Neste caso, a ignorancia coincide co rexeitamento por parte da *historia ensinada* do pasado das áreas subdesenvoltas.

- a importancia do paneslavismo só foi mencionada nunha ocasión³⁰³.

No referido ás recomendacións, dada a importancia de Rusia para explicar procesos de colonización, o seu coñecemento debería reforzarse. A longa existencia dun imperio ruso permite coordinar o material ao longo de varios cursos e tratar fenómenos de cambio e continuidade. A transición do imperio zarista ao soviético e as transformacións da política exterior deste último son bos exemplos para traballalos. O caso da URSS tamén debería ser empregado para insitir nos mecanismos indirectos de exercicio do poder no escenario internacional, no seu caso destacando a importancia da propagación de guerrillas que, ademais de asociarse coa expansión do comunismo, poden vencellarse a unha figura tan coñecida coma o Che e relacionalos cos exemplos estadounidense do subapartado anterior.

6.8.3. O imperio portugués

³⁰³ Ánxeles relacionaba a expansión rusa cos pobos eslavos, pero descoñecía si ós últimos “los conquistaban o se dejaban conquistar”. Tratouse da única mención nas entrevistas a un fenómeno irredentista xunto cunha referida ao nazismo.

Indagouse especificamente polo imperio portugués, como no caso ruso, pola importancia deste debido á súa lonxevidade e extensión, pero así mesmo debido ós paralelismos co caso español e á súa condición de veciño tradicionalmente esquecido.

Os resultados obtidos das preguntas a dez entrevistados en seis entrevistas amosaron que tres cuartas partes dos respondentes o consideraron un imperio importante –quizáis influenciados pola propia formulación da pregunta–. Brasil e África destacaron como parte do mesmo, sendo citadas pola metade dos alumnos preguntados pola cuestión, no caso do país americano en tódalas ocasións en primeiro lugar. Só Aarón mencionou presenza lusa en Asia.

Acerca do imperio portugués habería que reforzar o seu marco cronolóxico e o seu papel en Asia, destacando o seu legado, que vai dende a gastronomía (tempura xaponesa) á lingua (con préstamos ao hindi). A conversión de Macao nun Las Vegas do Extremo Oriente e a importancia turística de Goa poden servir de puntos de arranque por seren motivadores.

Debería tratarse tamén a importancia que a Descolonización tivo para Portugal como momento clave da súa historia e identidade nacional e falar así da Revolución dos caraveis. A longa duración do imperio portugués permite tratar estas cuestións gradualmente dende os cursos da ESO en que se imparta historia e comparalo de forma simple co holandés e o español. Sería convinte entón facer unha recapitulación en 1º de bacharelato.

6.8.4. O imperio español

Considerouse interesante tratalo imperio español, pese a que a súa etapa máis importante desenvolveuse na Idade Moderna, porque se barallaba a posibilidade de que os entrevistados aportarían respostas máis extensas ao falar do imperio que presumiblemente coñecían mellor. Polo mesmo motivo, abordalo reduciría a súa tensión na entrevistas, introduciría un fenómeno histórico co que existe en maior ou menor grado un sentimento de identificación e levaría a obter opinións máis complexas.

Era importante indagar antes de comezar acerca do carácter dual do mesmo en base á importante cesura que supuxo a perda dos territorios americanos. Con esta idea en mente preguntouse ós entrevistados “que colonias vos soa que tivo España?” – formulada a vinteún alumnos–, pretendendo ver si por tales os entrevistados entendían o imperio americano ou o máis propiamente contemporáneo. O resultado non deu un

predominio de ningún dos dous imperios/períodos, pois foron mencionados nove territorios do primeiro e once do segundo.

O imperio español resultou mellor coñecido que outros pois, fronte ao que aconteceu ao preguntar por éstos, só dous entrevistados (Baltasar e Benxamín) non citaron ningunha colonia española. Os territorios máis coñecidos foron Cuba con sete mencións e Marrocos con seis, sendo mencionada a illa caribeña como primeira mención en cinco dos sete casos en que se citou e o Estado magrebí en cinco de seis.

Marrocos

Con respecto á presenza histórica de España en Marrocos, ésta foi sobrestimada polos entrevistados ao esquecer a francesa. Era asociábana coa chegada de emigrantes a España. O coñecemento da presenza española en territorio do seu veciño meridional era escasa e selectiva nun sentido nacionalista, esquecendo as guerras de conquista, as derrotas, a influencia na Guerra Civil e o problema do Sahara occidental. Foi inesperado que un quinto dos alumnos mencionase o pouco coñecido enclave de Sidi Ifni.

Todos descoñecían que España temía que Francia a emparedase ao facerse con Marrocos, e interviña en Marrocos para protexer as plazas norteafricanas e Canarias así como que Gran Bretaña permitía a España manter Ceuta e Melilla para distraela do contencioso de Xibraltar (Pedraz, 2000, 45 e 283-4, 286). Ningún alumno mencionou a Guerra Civil nin o problema do Sahara occidental, que só apareceu en dúas entrevistas como vella colonia española (Blanca e Carlos), sendo mencionado tanto ao preguntar polas colonias europeas como polas españolas. Nun dos casos (Carlos) o coñecemento da problemática do Sahara tiña implicacións persoais para o entrevistado.

Ceuta e Melilla

O caso das cidades autónomas é particular polo descoñecemento do seu pasado e realidade socioeconómica por parte dos alumnos, ao que se sumaba a percepción das mesmas como colonias por parte de varios. Pese a esta importante diferenciación co resto do territorio nacional e ao baixo patriotismo dos alumnos do grupo investigado, dos oito alumnos preguntados se a defenderían coas armas, cinco respostaron afirmativamente e ningún negativamente, limitándose o resto a non contestar, a dubidar ou a preferir alternativas pacíficas. Non houbo sinais da retórica franquista que acusaba de imperialistas a Marrocos e ós Estados Unidos (Viñas, 2003, 343 e 358 e Troncoso de

Castro, 1979) por intentar a devolución das prazas norteafricanas, coincidindo as posturas dos alumnos coas máis comúns en España³⁰⁴.

Actitudes cara o imperio

Á hora de abordar o imperio español, as actitudes dos alumnos seguían a máxima pola que cada nación é máis benevolente cos seus imperios que cos das outras. Neste sentido, houbo abundantes mostras de orgullo e nostalxia, levando esta última mesmo ao desprezo do presente. Houbo exemplos de mitificación, pero tamén alumnos que crían que un pasado imperial era unha condea para os habitantes do presente e de que a súa caída desprestixiaba o seu valor.

Para a maioría dos entrevistados o colonialismo español presentaba unha serie de elementos negativos, pero non eran quen de condealo completamente, poñendo énfase no beneficio económico para os dominadores. Os alumnos asumían o punto de vista limitado das metrópoles, sen facer un balance global do proceso, separando as consecuencias para uns e outros, resaltando os aspectos positivos, distinguindo positivamente ao imperio español doutros, evitando cuestións que reflectiran a violencia imperial coma mencionar ós indíxenas, e incurrindo frecuentemente en contradicións como defender a difusión da cultura e lingua españolas mentres noutros contextos criticaban a aculturación. A perspectiva do alumno recién chegado de América era sustancialmente diferente, presentando como principal diferenza con respecto ós seus compañeiros a percepción de Latinoamérica como unha área na que conviven as culturas indíxenas e españolas.

Entre as formas de orgullo, tres entrevistados sacaron a relucir a figura do imperio onde non se poñía o sol aplicado ao español, pero en dúas ocasións aparecía asociada á idea de decadencia, como símbolo dunha gloria xa pasada³⁰⁵. Ecos de nostalxia imperial foron atopados tamén en boca dun alumno crítico con toda coerción e expansionismo (Antonio)³⁰⁶.

³⁰⁴ Deste xeito, un dos argumentos tradicionalmente máis empregados polos defensores das políticas expansionistas para inflamala opinión pública, como é sacar a relucir os plans doutros Estados en competencia contra eles (Hefferman, 1995, 246), non parece factible cos entrevistados. Carabaza e Sanros (1992, 292-3) sinalan que segundo dúas enquisas, dous tercios dos españois non se sentían informados acerca dos dous enclaves, un 51% as defendería e un 25% militarmente.

³⁰⁵ “España tenía un rey, no me acuerdo cual era, que había conquistado... que decía que no se ponía el sol con él. Eso era un imperio... pero vamos...” (Beatriz) e “España...decían que nunca se ponía el sol en territorio de Felipe II y ahora no somos el país hegemónico” (Bibiana).

³⁰⁶ “...en el caso de España que perdió muchísimas tierras, pudo llegar a ser la gran...una gran potencia mundial y se quedó en lo que se quedó”

Resultou moi interesante a postura de Beatriz que, nunha complexa mostra de presentismo, criticaba ao imperio porque acabou perdéndose. A súa percepción da futilidade do soño imperial era sólida, volvendo a ser mencionada cando a entrevistada explicaba porqué colonizar non aumenta o poder dun Estado. Entón afirmaba: “*¿De qué les servía a los de Gran Bretaña tener colonias en África si total las perdieron?*”. Esta perspectiva tolerante e condescendiente para co imperio español coincide cuns alumnos do grupo investigado ao longo dun curso e, segundo os entrevistados, ten dúas fontes, ambas no medio escolar: as clases de Historia e as de Lingua e Literatura Catelás³⁰⁷.

Unha forma de manifestar o imperio como unha parte da propia identidade que debe ser defendida apareceu no recurso a unha dobre moral á hora de xulgar os imperios. A manifestación máis evidente desta actitude ofreceuna Baltasar quen, preguntado de forma consecutiva se foron positivas as colonizacións de África e América, foi máis benévolo no segundo caso usando un argumento feble como poñer o exemplo xa mencionado do éxito estadounidense. Porén, o entrevistado deu sinais de non estar cómodo con esta teoría, pois entibiou a súa opinión cando o seu compañeiro disentiu dela³⁰⁸. Fronte a estes alumnos, só dous criticaron abertamente o colonialismo español. Non obstante, mesmo neles atopouse dificultade á hora de condear a labor española³⁰⁹.

A base sobre a que os alumnos apoiaban as súas opinións acerca do imperio americano eran febles, sendo pouco específicos á hora de mencionar os efectos da colonización española tanto para a metrópole como para as colonias. Ademais, ao abordar esta cuestión, os datos que aportaban contradecíanse coas opinións que manifestaban. Só Aarón atopou os mesmos elementos negativos no colonialismo español en América que o resto dos entrevistados identificaban no exercido por outras

³⁰⁷ No caso das clases de Historia, Adrián atopaba que a labor dos españois en América “según nos lo enseñan, en la historia en el colegio, sí [foi positiva], pero... hay partes subjetivas que creo que no nos enseñan y que no fueron tan buenas”. Aarón usaba un razoamento similar para xustificar a importancia dada a Europa na historia, sostendo que “a historia que se escribe é a historia que dictaron os europeos”. No segundo caso, Bruno recoñecía ter escoitado o lema do imperio onde non se pon o sol na clase de Lingua.

³⁰⁸ “E: ¿Creéis que a África le hubiera ido mejor si nunca hubiera sido colonizada?/Bartolomé: Sí./Baltasar: Sí./E: ¿Y a América igual?/Baltasar: No./Bartolomé: ¿No? No sé, yo creo que...yo creo que sí./Baltasar: Igual sí, es difícil decirlo.”

³⁰⁹ Abelardo referiuse á colonización española como unha “animalada”, falando de que “acabou coas razas” e Alberto culpabilizaba a España do que percibían como unha penosa situación en Latinoamérica. Acerca do carácter positivo ou negativo da colonización española de América, este último ofrecía dúas respostas: sí e non, pero era esta última a que definía como propia e na que insistía

potencias noutras áreas. Os únicos alumnos que se detiveron na autorepresentación que os españois teñen deste pasado expresaron opinións radicalmente diferentes.

Basilio ofrecía a perspectiva americana, introducindo a idea da mestizaxe e aceptando a cultura introducida polos españois, empregando o concepto de “*recivilización*” co que se refería á acción europea sobre unha cultura preexistente. O alumno, Non obstante, contradecía afirmando que “*el Libertador nos sacó de mucha pesadumbre porque eran muchas las masacres que se cometían sobre todo contra los indígenas*”, pero afirmando posteriormente que vira persoalmente “*muchas tribus disminuirse debido al gran poder europeo*”.

Os resultados deste subapartado permiten revisar o ensino da historia, sendo neste caso recomendable abordalo nas materias que recollan especificamente contidos de historia de España. Nas mesmas, é aconsellable abordar as diferentes interpretacións do papel de España na historia mundial con material adaptado a cada curso, abordando a perspectiva popular e as implicacións sociopolíticas no presente. Facer un estudo de caso coas relacións hispano-magrebíes, así como a dos arquipélagos e cidades autónomas é así mesmo recomendable³¹⁰. Para o caso da Historia do Mundo Contemporáneo é importante incidir na idea das mestizaxes na súa variada casuística, nos fracasos europeos na colonización –por exemplo comparando Annual, Adua, Little Big Horn e Isandhlwana–, explicar as causas e importancia da emancipación latinoamericana así como na figura dos enclaves.

6.9. O IMPERIALISMO NA HISTORIA DE OCCIDENTE

Tras analizar os principais imperios elixidos para seren analizados nesta investigación, pasarase agora a empregar a perspectiva diacrónica referíndose a unha serie de subperíodos da contemporaneidade habituais no programa da materia de Historia do Mundo Contemporáneo facendo excepción co caso de Roma e do colonialismo da Idade Moderna que, pola súa significación na historia e na memoria colectiva, mereceron esta atención.

6.9.1. Roma como modelo de imperio

³¹⁰ O artigo “Melilla: un laboratorio de convivencia”, El País Semanal, 21 de novembro de 2010, ademais de explicar a peculiar situación de Melilla dende a historia recente, explica a evolución da situación dos musulmáns nela, o que sería un exercicio adecuado para presentar a actitude europea ante os colonizados.

O imperio romano é o imperio por excelencia no subconsciente occidental, sendo o modelo principal para Napoleón e os británicos na era do imperialismo³¹¹. De igual xeito que o fascismo, aínda que en menor medida, o imperio romano apareceu nas entrevistas, pese a non preguntarse especificamente por el e nunha relación directa co imperialismo, aínda que nunca como modelo para o futuro.

O imperio romano era percibido como unha fonte de orgullo, sendo entendido como unha parte importante da propia identidade nacional, falándose del como dun “*gran imperio*” (Carlos), de “*el primer pueblo, el más importante*” cuxa influencia perdura en varios continentes a través das linguas romances grazas a unha sorte de continuidade a través do imperio español, que actuaría como segunda Roma (Brenda). Tamén se mencionou que “*impusieron sus estructuras, sus lenguas*” grazas á súa “*fuerza moral*” (Antonio).

A perspectiva positiva coa que os entrevistados percibían ao imperio romano viuse na asociación do mesmo co enriquecemento cultural, non habendo ningún alumno que calificase ós romanos como destructores. O mesmo punto de vista halagüeño apreciou-se no feito de que só foron mencionados como colonizadores por Bárbara, que facía un balance positivo, e como imperialistas e opresores por Adolfo. Tamén figurou na única mención a un expansionismo controlado, que conquista racionalmente (Alfonso) e como ideal a emular, referíndose concretamente a como Napoleón o empregaba como modelo (Brenda), idea coincidente coa última bibliografía sobre o personaxe (Esdaile, 2009, 484).

A valoración da romanización como un elemento positivo, esquecendo a depredación das materias primas, o militarismo, a violencia, o abuso da man de obra e a destrución de culturas pode empregarse para contrapoñelo á imaxe negativa do practicado polos europeos na era do imperialismo. O traballo acerca do papel de Roma na historia de España é un importante punto de partida para confrontar ós alumnos coa súa denuncia da aculturación.

6.9.2. O colonialismo da Idade Moderna

³¹¹ En libros de xeografía que representaban o imperio británico realizados durante o seu apoxeo era común facer introduccións históricas que empezaban polo romano, e nos estudosos de Oxford eran frecuentes as comparacións entre o seu imperio e éste (Butlin, 1995, 157-8 e 173). O imperio de Alexandre Magno, tamén serviu de modelo de referencia constante en Occidente, por exemplo para Napoleón (Solé, 2001, 107) pero, pese á popularidade do macedonio, non foi mencionado nas entrevistas.

Pese a que a investigación estaba focalizada no período contemporáneo foron abundantes as referencias dos entrevistados á Idade Moderna, especialmente debido a que o imperialismo español tivo a súa máxima expresión neste momento. Nese sentido, o estudo da percepción do colonialismo moderno permite empregalo como punto de partida para facer comparacións con outras colonizacións, especialmente coa menos coñecida –e popular da contemporaneidade.

Os entrevistados entenderon en gran medida que existían dúas vagas coloniais que se correspondían en liñas xerais coas que tiveron lugar na Idade Moderna e na Contemporánea, distinguíndose entre “*los imperios viejos o (...) antiguos*” (Belén)³¹² e asociando a primeira co dominio dos imperios español e portugués. Ningún entrevistado foi quen de superar o esquema das eras históricas e destacar que a maioría dos imperios coloniais decimonónicos naceran na Idade Moderna, o que sinala que empregaban ao imperio español como marco de referencia, pois nel a separación é bastante nítida.

Fronte ás análises da era do imperialismo nas que os alumnos daban gran importancia ós factores económicos –materias primas, man de obra, mercados, etc.– dacordo coas teorías tradicionais do fenómeno, cando os alumnos mencionaban o colonialismo europeo da modernidade facían fincapé no elemento xeoestratéxico, atopándose por exemplo tres mencións á búsqueda de rutas comerciais: dúas en referencia a Colón e outra falando do imperio portugués, o que debe relacionarse co vencello xa mencionado entre este período e a idea de descubrimento, patente na súa definición na historiografía anglosaxona como *Age of Discovery*.

Dado que os alumnos coñecen a existencia de dous períodos restaría, por tanto, incidir nas características de cada un así como nas pervivencias mediante unha breve lista como a presente no libro V.V. (96) e un par de mapas históricos. O mesmo material debería ser repasado ao abordar a Descolonización.

6.9.3. A Revolución Industrial

A percepción que os entrevistados tiñan da relación entre a era do imperialismo e a Revolución Industrial, estaba moi influenciada polos libros de texto, nos que

³¹² Se trata dunha distinción similar á que establece Marc Ferro (1997, 19) que inclúe o “imperialismo sen colonización”, e a de Robert Aldrich (2007, 25) que chama “clásicos” ós imperios portugués, español, británico, francés e dos Países Baixos. A mesma alumna falou así mesmo do “imperialismo máis recente (...) el imperialismo del siglo XIX” e foi o único entrevistado que, ante a pregunta acerca das maiores potencias coloniais, inquiriu polo período ao que se facía referencia.

predomina a mención a relacións indirectas, ás superadas teorías de Hobson ou á reinterpretación que fixo Lenin das mesmas. Esta percibiuse no feito que:

-oito dos vinteseite entrevistados preguntados pola relación entre a Revolución Industrial e a era do imperialismo mencionaban a procura de mercados, de terras para emigrar, man de obra, e materias primas e exportación de capitais, sendo as tres primeiras as máis citadas. Estas relacións entre os dous procesos históricos coinciden coas causas que os entrevistados ofrecían da expansión colonial en solitario, o que implicaría que a primeira sería o desencadenante principal da segunda.

-de entre os factores económicos destacados pola escola clásica de interpretación do fenómeno imperialista, aquel ao que os entrevistados daban máis valor foi a procura de materias primas.

-esquecíase a influencia de elementos concretos nados no proceso industrializador coma os medios de transporte³¹³.

Ningún alumno comprendeu que a Revolución Industrial se expandiu por Europa como un “*choque terrible*” (Braudel, 1983, 102) que redistribuíu o poder e no que as rexións e os Estados máis aventaxados impuxeron as súas axendas. En conclusión, recoméndase reforzar a relación entre os dous temas, destacar máis a importancia da relixión, do prestixio, da rivalidade internacional, da modernización armamentística e dos transportes no colonialismo contemporáneo. Unha breve lista asociada a imaxes e exemplos podería bastar.

6.9.4. A era do imperialismo

A era do imperialismo supón o núcleo central dos períodos históricos estudados nesta investigación por estar asociado á cuestión principal da mesma xa na súa denominación, ata o punto de seren frecuentemente confundidos concepto e período. Esta superposición ocorre nos libros de texto e atopouse tamén nos alumnos que,

³¹³ Para ensinar esta cuestión cabe empregar o comic “Lois Riel”, especialmente a terceira parte (Brown, 2006, 121-199) e o final, onde se amosa a relación entre o desenvolvemento do ferrocarril *Canadian Pacific* e a usurpación de terras ós mestizos francófonos e ós indíxenas. O comic aborda tamén o uso de títulos autootorgados de propiedade no caso de terras destes últimos.

preguntados polo marco cronolóxico do “imperialismo”, respostaban sen pedir aclaracións. Ademais, a importancia desta época débese a que, sendo unha era colonialista, nela atópanse case tódalas formas de imperialismo. Por último, trátase dun momento clave na historia de Europa, especialmente na súa relación co resto do Planeta. Esta relación está cambiando ao reformularse os termos de diálogo coas ex-colonias debido ao auxe gradual dalgunhas das mesmas e á perda de peso de Europa, o que implica unha relectura da historia.

Dada a importancia deste período preguntouse ós entrevistados polas “maiores potencias coloniais”³¹⁴, pola cronoloxía deste período, polas causas da colonización de África, aquelas da Primeira Guerra Mundial, polo legado dos imperios francés e británico, por colonias asiáticas, e polos territorios colonizados nos séculos XIX e XX, ademais de figurar indirectamente en moitas outras preguntas, especialmente nas referidas a conceptos.

Principais metrópoles

Sobre a primeira cuestión os entrevistados sostiñan correctamente a importancia do Reino Unido e Francia como as metrópoles máis destacadas, sendo citadas en tódalas entrevistas nas que se preguntou esta cuestión agás nunha en cada caso. Tamén foron as citadas nos primeiros lugares. Ambas potencias figuraron asociadas frecuentemente, pois apareceron na maioría dos casos unha seguida da outra. Ao francés e ao británico seguíronlles en número de mencións o imperio español, citado nalgo máis da metade das entrevistas, e o portugués e o alemán en catro das once cada un. Os entrevistados amosaron o etnocentrismo habitual que esquece a Xapón e seguían a interpretación tradicional que non considera imperios coloniais a aqueles xeográficamente continuos coma o ruso/soviético e o chinés.

Varios alumnos mencionaron que o poder e a extensión do dominio colonial dun Estado non estaban proporcionalmente relacionados, sinalándose a idea de que unha potencia de segunda orde podía colonizar –citando o exemplo español (Bruno)– e a de que unha de primeiro de orde podía non facelo –falándose de Alemania (Beatriz) e dos Estados Unidos, aínda que destacando a súa rede de bases militares (Bruno)–.

³¹⁴ No caso de Aarón e Abel preguntouse polas “maiores potencias imperialistas”. A Belén aclarouselle a pregunta preguntándolle: “¿qué países tuvieron el mayor número de colonias...o...mayor número o mayor extensión?”

En base a estes datos recoméndase insitir na convivencia de potencias en auxe e potencias en decadencia, autoritarias e democráticas, así como de imperios ultramarinos e continentais. Estes últimos problemas poden repasarse noutros cursos e reforzarse o seu coñecemento cun traballo gradual dende a ESO.

Principais colonias

Os resultados variaron grandemente ao preguntar polas “partes do mundo coas que se fixeron os europeos nos séculos XIX e XX”, atopándose que os alumnos entrevistados amosaron novamente coñecer mellor ós poderosos que ós febles. Nese sentido, máis dunha cuarta parte non puido mencionar unha colonia. Ademais incurriron en erros que son testemuña da sobrevaloración do imperio español, do forte peso na formación histórica do pasado europeo e da excesiva asociación do expansionismo europeo co continente africano.

Esquecíase a existencia de colonias brancas, que supoñen abordar o racismo e que en parte agochan en si a historia dun fracaso e a esencia dunha cultura segregacionista e desarraigada³¹⁵. Tampouco coñecían exemplos de dominio de poboacións brancas sobre outras como ocorría en Irlanda (Hobsbawm, 1998, 296), cuestión altamente polémica pero de amplas posibilidades educativas. En xeral, a presenza de europeos en África e Asia foi esquecida.

Dados estes datos, aconséllase dar máis peso á colonización de Asia tanto polo débil coñecemento da mesma como pola crecente importancia desta rexión no globo, e traballar na figura dos colonos e do uso do concepto de colonia para referirse a sociedades dunha cultura similar. Cabería agrupar as colonias por rexións xeográficas ensinando a evolución das conquistas a través de eixes, dado que os contidos dinámicos retéñense mellor³¹⁶ (Trepát e Rivero, 2010).

³¹⁵Visto o descoñecemento da segregación en marcos coloniais e o dos exemplos ceutí e melillense convén presentar ao alumnado opinións como as seguintes acerca da segunda cidade, a primeira de Jesús Morata, catedrático de Historia y ex delegado de Cultura en Melilla e a segunda de Mohamed Busian, avogado melillense: “Era la vieja idea del colonizador que quiere que el colonizado esté dentro pero fuera pero dentro; que no le quiere ver pero depende de él”, “El papel de los moros era ser humildes, y el de los cristianos, mandar. No había un *apartheid* formal, pero la mitad de la población estaba *apartada* de la vida social, económica y política. El moro era un *buen salvaje*. Un mal necesario. No quedaba más remedio que tenerlo dentro. Pero no se le daban derechos. Gracias a su talante pacífico no llegó la sangre al río”. El País Semanal, 21 de novembro de 2010, pax. 56-7.

³¹⁶A wikipedia presenta mapas animados como o do imperio francés: http://en.wikipedia.org/wiki/French_colonial_empire Consultado o 16 de xullo de 2011.

Cronoloxía

A cronoloxía foi o punto máis feble dos coñecementos históricos do alumnado, o que supón ter unha visión limitada do ritmo da vida das sociedades que dificulta comprender os procesos a corto, medio e longo prazo. A gran maioría dos entrevistados non eran capaces de ofrecer unha data ou século. Resultaría polo tanto moi importante cando menos recalcar no ensino as datas de inicio e fin da era do imperialismo, preferiblemente facéndolles reflexionar sobre o seu carácter artificial, discutindo alternativas como periodizacións aproximadas (sudivisións dun século, por exemplo).

Recordo limitado de contidos clásicos

Noutra mostra dos problemas que acarrea o uso de programas extensos e de como os contidos históricos irrelevantes para o alumnado se esquecen frecuentemente – en parte por non atoparse senón difícilmente fóra das aulas–, foron comúns as carencias á hora de lembrar información factual.

Por exemplo, os entrevistados apenas se referiron a feitos característicos da versión tradicional do período como os Mandatos ou a Conferencia de Berlín, que só foi mencionada por catro alumnos (Beatriz, Alicia, Alberto e Aarón), sinal do descoñecemento da maioría dos repartos territoriais, desprezados polo seu carácter político e abstracto. Non obstante, estes poden resultar motivadores polo que teñen de descarados a ollos dos europeos de principios do século XXI, como sinalou Alberto ao falar dunha mesa onde se repartiron África “*con toda a cara do mundo*”.

Tampouco a canle de Suez tivo moitas mencións, especialmente de compararse co eixe O Cairo-O Cabo, con menor presenza nos libros e nos medios de comunicación. A explicación máis plausible deste número relativamente elevado de mencións é que resulta de fácil representación gráfica. A rebelión dos bóxer, as guerras do opio ou o motín dos sipaios non figuraron e o incidente de Fachoda só apareceu en dúas ocasións con referencias xenéricas.

Cabería por tanto reducir os contidos, darlle máis importancia á súa relevancia histórica e apoiar a información verbal-textual con imaxes. No caso dos repartos é importante traballar con mapas que reflectan os eixes que seguiu cada potencia dado o éxito ao lembrar o Cabo-Cairo e polo descoñecemento do alumnado da importancia das rivalidades e da xeoestraxia. No caso da canle de Suez, un par de datos, imaxes, algunha anécdota (a inauguración por exemplo) e algunha testemuña persoal serían o mellor

modo. O seu mellor coñecemento reforzaría a importancia das colonias asiáticas e a importancia estratéxica do mar vermello.

Oceanía e Asia: colonias esquecidas.

Pese á extensión do dominio europeo en Asia e Oceanía, a súa importancia actual, e o carácter occidental de gran parte da última rexión, éstas son áreas das que os alumnos tiñan escasos coñecementos, en contraste coa asociación do colonialismo co continente africano. Esta perspectiva reflicte unha aproximación prexuízada ao colonialismo europeo que favorece a mención daqueles territorios que, como África, sinalan o poder europeo. Non obstante, estudar a colonización destas rexións facilita coñecer as principais tipoloxías coloniais como as colonias de poboamento, as colonias penais (Australia en ambos casos), os enclaves (Hong Kong, Macao) e os Estados-tapón (Tailandia). Tamén permite entender o legado de europeización deixado nestas partes do mundo e a visión que teñen dos occidentais deste continente, que se anuncia constantemente coma o do século XXI.

Oceanía resultou sela gran esquecida da expansión europea mesmo no caso máis coñecido de Australia. Os coñecementos referidos ao colonialismo en Asia foron tamén escasos, sendo preocupante a total ausencia de referencias ao mundo islámico, que supón ignorar unha gran parte das colonias deste continente e amosa un importante descoñecemento da civilización coa que Occidente está en contacto máis estreito. Ademais, e do mesmo xeito que no caso africano, aqueles Estados que resistiron ós europeos non foron mencionados, destacando os exemplos de Persia e Afganistán por seren actualmente Estados presentados a través dun prisma fortemente prexuízado.

Os alumnos tampouco deron mostras de coñecer que a era do imperialismo foi o canto do cisne en Asia do modelo de imperio plurisecular, plurinacional e continuo territorialmente, fenómeno representado na caída dos imperios persa, chinés ou otomán. Este descoñecemento dificulta a comprensión das semicolonias, categoría moi importante porque se aplica a Estados actuais. A comparación co caso español, que fixo ese paso de imperio a Estado cunha soberanía limitada baixo o control informal das grandes potencias pode ser de utilidade. A reaparición do mesmo fenómeno en Europa á fin da Primeira Guerra Mundial cos exemplos ruso e austro-húngaro serve de repaso.

As recomendacións neste caso pasan por ensinar o colonialismo a través dos diferentes tipos de colonias traballando os de colonia penal, enclave, estado-tapón e semicolonia, empregando maioritariamente exemplos asiáticos e de Oceanía. Para

comprender mellor o dominio sobre este continente vólvese aconsellar o emprego de eixes de expansión e estudar os casos chinés, indio e dos países musulmáns, que poden servir para ofrecer un ensino da historia que busque explicar o mundo actual. Fragmentos da película *Ana y el rey*, citada polos alumnos entrevistados e na aula, poden servir para motivar e introducir o colonialismo europeo en Asia

Causas económicas

Os alumnos atopaban que o beneficio económico era o motor principal da colonización e aceptaban que unha crise económica podía actuar como motivación dunha expansión colonial. A mesma perspectiva apareceu ao preguntar por qué invadiron África os europeos e si colonizar era un sinónimo de enriquecemento.

Cabería entón non insistir no éxito económico e mencionar a existencia de adquisicións non buscadas como Exipto ou a procura de mercados que non eran tales como a conca do Congo (Hobsbawm, 1998, 75 e 78 e Ferro, 1997, 10). Se trata de elementos que non figuran nos libros de texto pese a que a súa mención pode retrotraerse ata Schumpeter. Esta ausencia contribúe a reforzalo mito da superior intelixencia dos occidentais a través do emprego dun pensamento científico alleo ós colonizados.

A importancia da expansión do cristianismo, da rivalidade, do prestixio ou do ideal civilizador deberían ser recalcadas si se pretende conseguir unha comprensión máis equilibrada e menos economicista do colonialismo europeo contemporáneo. No último caso, incluír cuestións que os alumnos probablemente apoiarían, como a eliminación da sati, dos thugs, do infanticidio e das castas, discutir si se trataba de falsas xustificacións e comparalos con sucesos recentes como a suposta defensa da OTAN dos dereitos da muller en Afganistán, axudaría a implicalos alumnos, sempre que lles provea de información axeitada, breve e clara. Pola súa importancia histórica e humana resulta importante abordar tamén a relación entre a fin da trata e a era do imperialismo e o seu emprego como xustificación.

Causas: as materias primas

Os entrevistados asociaban a colonización africana –a quintaesencial segundo eles– coas motivacións económicas, destacando as mencións á minería, especialmente a de metais preciosos. A influencia desta tese economicista é patente tamén nun paralelismo implícito entre os móbiles da era do imperialismo e o imperialismo actual

que se atopa no recoñecemento de Alicia de que os Estados Unidos pretendían “*quitarles todas las materias primas que tienen que es el petróleo*” ós iraquíes.

Pese ás mencións ás materias primas non as houbo ós cultivos tropicais, sendo produtos de consumo diario da maioría da poboación –té, café e froitas coma o plátano– e a que en conxunto foron moi importantes á hora de abrilo mundo ao dominio occidental. Outro dos productos típicamente coloniais coma o caucho (“*famoso del Congo Belga*”, Carlos) só foi mencionado nunha ocasión. A cercanía destes productos coloniais e a mención así dos ultramarinos fainos altamente recomendables para traballar co alumnado, como se atopou na investigación na aula. A relación do plátano co imperialismo é a máis coñecida.

Causas: man de obra, mercados e capitais

A procura de man de obra e de mercados e a necesidade de exportación de capital, causas básicas do colonialismo segundo a teoría clásica de Hobson, foron citadas nun único caso cada unha, todas por alumnos de alto interese e coñecementos, o que indica o peso que estas teses aínda teñen nas fontes ás que teñen acceso ós alumnos. Foi máis frecuente a clásica e igualmente sobrevalorada relación do impacto da explosión demográfica coa colonización –citada mesmo como causa da fundación de Liberia (Aarón)– nun novo exemplo de dulcificación da historia. Convén, por tanto, corrixir os libros de texto que todavía defendan a importancia excesiva destas causas e, en caso de atoparse no alumnado, matizalas.

Causas inmateriais: o interese estratéxico, prestixio, poder, exploración e competencia

Os alumnos entrevistados minusvaloraban a importancia dos obxectivos inmateriais no desenvolvemento da expansión europea na contemporaneidade, cuxa importancia destacaba Raymond Aron (citado en Pedraz, 200, 264). Só destacaron as referencias ao interese estratéxico, que supuxo o segundo conxunto de causas citadas polos entrevistados, sendo mencionado, igual que as materias primas, por sete dos dezanove ós que se preguntou polas causas da colonización de África.

Sería aconsellable por tanto abordar a cuestión dos transportes e poñer exemplos concretos das melloras das redes ferroviarias, estradas, portos e demais infraestrutura comercial e presentando as discusións acerca do seu carácter beneficioso –por mellorar as comunicacións, permitir a mellor distribución de alimentos en caso de fames– ou

perxudicial –por acelerar o expolio das materias primas, a deforestación, a destrucción dos modos de vida tradicionais e o movemento das tropas–.

6.9.5. A Primeira Guerra Mundial

A Primeira Guerra Mundial é un conflito fortemente relacionado con diversos mecanismos imperialistas, pero nesta investigación optouse por indagar exclusivamente nas súas causas, co obxectivo de comprobar si o alumnado establecía unha relación causal entre este conflito e a expansión colonial precedente. O interese debíase á importancia do ensino dos mecanismos causais no ensino da historia, á importancia dada ao colonialismo nesta investigación, á frecuente disociación do ocorrido nas colonias coas vicisitudes da política intereuropea e á diferenciación radical entre o expansionismo noutros continentes e entre territorios veciños de culturas similares.

As respostas dos dez alumnos preguntados pola cuestión confirmaron a pouca retención de información factual á que os alumnos atopaban pouco interese, sendo escasos os coñecementos sobre a guerra, pois catro ou non contestaron ou apenas nada ou en vez das causas ofreceron as consecuencias de forma sucinta e confusa. Acerca das causas, ningún entrevistado referiu rivalidades coloniais.

Os fenómenos imperialistas destacados reducíanse ao escenario europeo e especialmente á reprodución do estereotipo que presenta a Alemania como un Estado esencialmente expansionista e agresivo e á sobreestimación entre as causas da guerra do asasinato de Francisco Fernando.

A lectura do texto de Lord Salisbury tamén permitiu achegarse á relación entre a expansión imperialista e a conseguinte guerra global pola súa mención a que a apropiación dos territorios das *nacións moribundas* por parte das *vivas* levaría a un conflito entre as últimas. Non obstante, os entrevistados non relacionaban a era do imperialismo co desencadenamento da Gran Guerra e só Antonio se referiu a como unha vez rematada a ansia expansionista ocupada nunha carreira cara o exterior, ésta redirixiuse cara territorios veciños.

Confírmase polo tanto o sinalado ao analizar os libros de texto acerca da descoñexión dos contidos que abordan a segunda vaga colonizadora europea con outros períodos e procesos. Por iso, resulta importante establecer un nexo causal entre o peche das fronteiras en África e Asia e o aumento das tensións nos Balcáns, así como presentar o escenario colonial durante a guerra, no período posterior e o legado da guerra nel. Refórzase deste xeito a concatenación dos feitos históricos e as repercusións

dos sucesos décadas despois do seu acontecer, disminuíndo ademais o énfase no período de conquista e expansión. Finalmente, é importante corrixir o prexuízo antixermano cunha aproximación multicausal, falando de responsabilidades colectivas, especialmente do problema que supón un escenario internacional competitivo dominado por carreiras expansionistas, sen foros internacionais de debate efectivos.

6.9.6. O nazismo e o fascismo

Hitler, o nazismo e en menor medida o fascismo italiano son réximes entendidos polos alumnos como a quintaesencia do imperialismo. Apareceron ante preguntas diferentes acerca do mesmo, e non só con aquelas formuladas expresamente sobre estes períodos e personaxes. Ás veces o mesmo entrevistado volvía ao fascismo en varias ocasións, coma sucedeu con Ánxeles, que sacou a relucir ao dictador nazi en seis ocasións.

Varios alumnos tamén sinalaron espontaneamente paralelismos entre o colonialismo e o fascismo. Tamén se aplicou anacrónicamente a etiqueta de fascista á política colonial e se confundiu o escenario colonial co dun réxime fascista. Non obstante, preguntados expresamente polos vencellos entre fascismo e imperialismo –que foi entendido novamente coma sinónimo do colonialismo europeo contemporáneo– as similitudes non foron evidentes, o que pode deberse a que se trata dunha pregunta difícil por referirse a períodos que os entrevistados coñecían mal –como destacan na súa resposta Álvaro e Antonio–, ao feito de estar separados por preto de medio século, e por estar ante unha pregunta de relación.

Entre as recomendacións sobre como enfocar o ensino do imperialismo nazi cabería empezar por comparalo co colonialismo decimonónico, axudando a acadar unha mellor comprensión de ambos, a desmitificar o primeiro ao contextualizalo historicamente e a ofrecer un exemplo da evolución e diferente aplicación de doutrinas e prácticas similares, resaltando como o nazismo non fixo senón aplicar en Europa un racismo que se desenvolvera nos terreos conceptual e factual na Era do Imperialismo. A doutrina do espazo vital pode usarse como centro da explicación pola súa sinxeleza, pero poden destacarse outras similitudes como o emprego do expansionismo para fomentala cohesión interna ou a importancia en ambos fenómenos das sociedades infantís patrióticas e militarizadas (Mangan, 1986, 127)³¹⁷. Tamén se aconsella

³¹⁷ Mackenzie (1986b, 174) sinala como o *Empire Youth Movement* era anti-socialista e propugnaba a pureza racial. Pode escoitarse tamén a conferencia de John Merriman titulada *Imperialists and Boy*

coordinar ao departamento de Ciencias Sociais co de Bioloxía para achegarse ao darwinismo social e debe insitirse nunha correcta comprensión dos conceptos de imperialismo e colonialismo.

6.9.7. A Guerra Fría

A Guerra Fría ten unha gran importancia ao estudar o imperialismo porque neste período se puxo fin á maioría dos imperios coloniais e tivo lugar unha verdadeira *era do imperialismo* ao predominar nela as formas indirectas de presión sobre os máis febles fronte ás conquistas territoriais. Pese ás diferencias, houbo quen percibía paralelismos entre o acontecido neste período e o colonialismo europeo como Begoña, que os confundiu porque a referencia de Lord Salisbury ós países vivos e moribundos facíalle supoñer “*que los vulnerables serían los que no estaban alineados y los fuertes eran los bloques, Estados Unidos y URSS*”.

Pese a que o período era un gran descoñecido, a maioría dos alumnos atopaba que a Guerra Fría era un período imperialista, e aqueles que ofreceron características do mesmo entendían o seu carácter indirecto. No referido á análise moral, non existía polémica entre os entrevistados, pois a maioría dos que falaram do período xulgaba por igual ás dúas superpotencias, coincidindo coas teorías revisionistas de Gabriel e Joyce Kolko (Ferguson, 2005, 50).

As recomendación neste caso pasan novamente por ensinar un marco cronolóxico básico e por reforzar as relacións da Guerra Fría con outros períodos. O punto de partida debería ser a aparición da arma atómica, que modifica dende entón os tipos de actuacións imperialistas. A partir dela xustifícase a importancia da carreira de armamentos, do factor prestixio e da disuasión, aspectos mal comprendidos polos alumnos pero que poden compararse co ocorrido antes da primeira guerra mundial. A idea de competición, ademais de permitir un ensino de causas e efectos concatenados é comprensible para os alumnos, pois pódono adaptar á imaxe das rivalidades entre amigos e pandillas.

Para evitar catalogacións incorrectas da evolución das causas das formas de dominio é importante mencionar a presenza neste período de dúas xustificacións do imperialismo que os alumnos habitualmente mencionaban ao falar doutros períodos: a pescuda de materias primas e o medo a que unha potencia se fixese con territorios desde

Scouts, dispoñible en <http://academicearth.org/lectures/imperialists-and-boy-scouts>. Consultada o 12 de novembro de 2011.

os que puidese atacala súa integridade³¹⁸. Así mesmo, dada a debilidade dos coñecementos fácticos, avógase por un ensino baseado en conceptos, neste caso os de golpe de estado, intervención militar, base e estratexia da tensión –por medios como as manobras e o espionaxe–. Tamén é interesante comparar o modelo soviético de apoio da estratexia revolucionaria e aquela dos Estados Unidos de facelo a dictaduras conservadoras. A serie de vinte e seis episodios acerca da Guerra Fría producida por Ted Turner proporciona numeroso material sobre o período³¹⁹.

6.9.8. Descolonizacións

Para estudar a comprensión da desintegración dos imperios coloniais nos alumnos entrevistados elixíronse os tres momentos máis importantes e divulgados do proceso: a independencia latinoamericana, a dos Estados Unidos, e a Descolonización. As dúas primeiras preguntáronse en todas as entrevistas e a última en todas excepto tres.

Independencia de Latinoamérica

Nunha nova mostra do predominio dunha memoria histórica nacionalista, os coñecementos da independencia de Latinoamérica resultaron moi escasos en comparación con aqueles que se tiñan do proceso de conquista: algo máis da metade dos alumnos non respostou e case un cuarto o fixo cun par de informacións erróneas, mencionando a maioría só a guerra de Cuba. Pese á súa relevancia, Bolívar só foi mencionado por tres alumnos (Aarón, Basilio e Benito), dous deles latinoamericanos, e o terceiro tras insistirle con tres preguntas pedindo que recordase máis detalles. As causas da perda do imperio eran descoñecidas, remitíndonse os entrevistados nas dúas entrevistas en que se preguntou pola cuestión ás guerras de independencia. Ademais, Carlos, un dos alumnos mellor informados, só puido ofrecer tres datos: un erro –situalo proceso a comezos do século XX–, unha media verdade –falar do caso cubano– e o único dato relacionado cos sucesos de 1810-24, a referida mención ao líder venezolano. Mesmo os coñecementos dos tres latinoamericanos foron escasos.

Dado o débil coñecemento e o escaso interese pola independencia de Latinoamérica aconséllase non insistir no confuso desenvolvemento do proceso –

³¹⁸ O primeiro era un obxectivo importante para Truman e Eisenhower (Leffler, 2010, 68 e McMahon, 2010, 300) e o segundo foi un argumento de peso para a expansión soviética no leste de Europa (Naimark, 2010, 196-7).

³¹⁹ Non están dispoñibles completas de forma gratuita na rede e a súa presenza varia. En xeral, hai varios episodios dispoñibles en [youtube.com](https://www.youtube.com) e [videos.google.com](https://www.youtube.com).

problema atopado no traballo na aula cos vídeos de Bolívar—. Ademais, tendo en conta que volverá ser ensinada en 2º de bacharelato aconséllase, por unha parte, introducir en 1º algún material que anticipe os contidos dese curso, pero tamén aproveitar a perspectiva da historia mundial propia da materia de 1º para reforzar o punto de vista americano.

Para lograr unha mellor comprensión é recomendable apoiarse na guerra de independencia española e na batalla de Trafalgar por seren bastante populares e insitir na importancia que teñen estes sucesos en Latinoamérica no presente, traballando cos símbolos, monumentos e rituais, e con sucesos polémicos como a expulsión de españois pero con material sinxelo ou traballado en detalle –visto o desinterese e dificultades de comprensión na aula co texto do decreto de guerra a morte–.

Pola súa importancia a efectos comparativos aconséllase destacar a caída da rexión na dependencia das potencias, o seu paso de do colonialismo ao neocolonialismo. Nese sentido, a *Doutrina Monroe* é unha cuestión moi importante a tratar abordando as súas consecuencias a longo prazo, falando do *Corolario Roosevelt* e da *Política do bo veciño*.

A Guerra de Cuba

Para o caso latinoamericano é notable a importancia dada a Cuba, que non foi mencionada pola entrevistada nacida nesa illa. Ademais, dous entrevistados (Adolfo e Aarón) falaron exclusivamente da Revolución cubana, mesturando tres momentos: a independencia de Latinoamérica, a de Cuba e a revolución, o que é supón unha percepción similar dos mesmos.

Os datos coñecidos acerca da Guerra de Cuba son limitados, pois só se mencionaron cinco, dous deles erróneos e todos mencionados nunha soa ocasión, coa excepción do detonante, o afundimento do Maine (Beatriz, Carlos)³²⁰. O papel dos Estados Unidos non resultou claro, aparecendo como conquistadores nunha ocasión (Alberto) –“*quitáronlla*” a España–, e como liberadores noutra, mesmo mencionándose a cesión da base de Guantánamo como un “*agradecemento*” dos cubanos (Adán).

Cuba actuaba como símbolo da perda do imperio, como momento en que España cobra conciencia –que nun caso se asociaba tamén coa guerra de Marrocos (Adolfo)–

³²⁰ Este suceso, igual que o atentado de Saraxevo e o Motín do Té foron algúns dos poucos feitos mellor lembrados, sinal da mellor retención das causas –rápidas e relativamente inesperadas– fronte ás condicións (Voss, Carretero, Kennet, Ney Silfies, 1994, 408-9).

nese período de convivencia da morte dun imperio e nacemento dun segundo, menos coñecido que o primeiro. A importante presenza da independencia cubana explica en parte o descoñecemento dos sucesos de principios do XIX, pero tamén é un sinal de que os entrevistados recorrían máis á memoria histórica que á historia académica e que a primeira distorsionaba fortemente sucesos ocorridos hai dous séculos fronte á etapa gloriosa da conquista, moito mellor coñecida.

Sería recomendable abordar a historia de Cuba aproveitando as relación con diferentes cuestións:

-asociar os sucesos de 1808-24 cos de 1898 resaltando as diferencias, especialmente o diferente efecto que uns e outros tiveron en España.

-dada a confusión da independencia cubana coa súa revolución debería ensinárase a segunda –pois non é frecuente abordala, pese á súa importancia na segunda metade do século XX– e diferenciala. O enfoque do período 1898-1959 debería centrarse neste caso nun novo axente, os EEUU, ensinando a importancia que os sucesos de ambas datas teñen na súa historia.

Por todos estes vencellos da historia cubana coa española, estadounidense, latinoamericana e mundial, ser vítima de dous imperialismos diferentes, modelo de réxime comunista, e polo papel que no seu pasado ten o *Che*, personaxe que xera interese nos alumnos, cabe empregar Cuba como estudo de caso.

A independencia dos Estados Unidos

En comparación co caso de Latinoamérica, sobre a independencia dos Estados Unidos apenas cinco alumnos do total afirmaban non lembrar nada ou non se expresaron, pero nove apenas deron dous datos incluso con graves erros como soste que “foi a loita contra o capitalismo” (Abel), sendo aquela información con maior número de mencións o nome de George Washington, a quen citaron en algo máis da metade das entrevistas. Os outros datos máis mencionados foron o Motín do Té³²¹ e a

³²¹ Dos cinco entrevistados que o mencionaron só dous (Carlos e Bruno) empregaron o concepto historiográfico. Outros dous quedáronse exclusivamente co elemento espectacular sobrevalorando a súa importancia, coma Begoña, cuxa resposta íntegra foi: “¿Las Trece Colonias y esto?...sé que fue por una cosa del té que no sé que tiraron al mar (ri), pero tampoco sé”. A popularidade do feito histórico coincide co atopado por Beck e McKeown con vinteseis alumnos estadounidenses de 5º e 8º curso (1994, 246).

existencia das Trece Colonias, ambas con igual número de mencións (cinco). Detalles como a condición revolucionaria da guerra de independencia dos EEUU ou o problema fiscal tiveron maior número de mencións que cuestións similares doutros procesos históricos.

Nas ausencias destacan sucesos referidos ao desenvolvemento da guerra como batallas, o seu momento de inicio e fin, a importancia do caso estadounidense como exemplo noutras áreas e momentos, motivacións contrarias á narrativa glorificadora como a loita pola escravitude e pola expansión a costa dos nativos, ou a protagonistas relativamente coñecidos como Benjamin Franklin –pese a seren citado por Álvaro noutro momento– ou Thomas Jefferson, sendo mencionado o monarca británico pero como Xurxo II (Bibiana).

Os coñecementos fácticos acerca do proceso de independencia estadounidense nos entrevistados, Non obstante, son superiores ao atopado no estudo de McKeown e Beck (1994, 250-1, e en Carretero e Limón, 1995, 41-2) realizado en 1990 en alumnos estadounidenses de entre 10 e 12 anos³²² pese a ter neste país o carácter de mito nacional. Dado o mellor coñecemento dos sucesos polos alumnos españois, e descoñecendo outra información dos estudantes norteamericanos, os resultados desta investigación apuntan a unha superior importancia do factor idade fronte o da nacionalidade cando se trata de coñecer este suceso histórico³²³.

Dado o escaso interese pola emancipación das Trece colonias e o descoñecemento da súa importancia histórica, o máis útil dende un punto de vista didáctico é comezar o seu ensino motivando os alumnos. Por exemplo, sería aconsellable unha actividade inicial que animase ós alumnos a ver positivamente a cuestión e querer saber máis acerca dela coma o visionado e o traballo con películas recentes como *El Patriota* –mencionada na aula con alabanzas, aínda que noutros anos protestaron pola súa violencia– ensinando como o pasado é transformado para adaptalo

³²² A información que manexaban acerca deste conflito era escasa e dispersa: o 57% dos alumnos de sexto grado –que xa estudaran o conflito– non mencionaban que tivera lugar entre o Reino Unido e os Estados Unidos, e un 40% ignoraba o seu resultado. O 50% dos alumnos de quinto non podía determinar quenes eran os belixerantes e confundían esta guerra coa de Secesión, confusión que así mesmo foi atopada nesta investigación no caso de Alberto.

³²³ A escaseza de investigacións acerca do particular só permiten plantexar esta idea como hipótese, polo que non podemos obter unha resposta clara á pregunta da importancia dos coñecementos previos no coñecemento histórico dos alumnos lanzada por Carretero, López-Manjón e Jacott (1995, 93). Cabería indagar máis na importancia que teñen os anos da primeira adolescencia á hora de adquirir coñecementos históricos dada a diferenza de idade entre os dous grupos das investigacións.

a uns determinados intereses do presente e a dificultade que ten achegarse a feitos históricos sensibles coma aqueles con carácter fundacional.

Esta actividade podería complementarse con outras máis explicativas como a lectura crítica de imaxes acerca dos sucesos, partindo do gravado de Paul Revere da masacre de Boston (1770), o cadro de Emmanuel Leutze que representa a Washington cruzando o Delaware (1851) e aqueles de John Trumbull que recollen a entrega do borrador da declaración de independencia (1795) e a rendición de Cornwallis en Yorktown (1819-20). O conxunto permite traballar co carácter mitolóxico que estes sucesos teñen na mentalidade estadounidense, cabendo insistir na idea dos *founding fathers* e asociándoos con outros *pais da patria* nados en procesos descolonizadores.

De seguir un ensino diacrónico é importante volver a mencionar a independencia dos Estados Unidos ao impartir contidos acerca de fenómenos históricos como a expansión ao oeste, a independencia de Latinoamérica ou a Descolonización, traballando no feito de que a constitución de Vietnam se inspirase na dos EEUU e na Declaración de Dereitos do home e do cidadán francesa. Convén traballar coa biografía de Washington porque, pese ao fracaso do seu uso na aula como elemento motivador, este só o foi en comparación con personaxes polémicos, e non deixou de resultar interesante e se trata dun dos protagonistas da Idade Contemporánea.

Cronoloxía das emancipacións americanas

Os entrevistados tiveron problemas para aportar un marco temporal das emancipacións latinoamericanas, especialmente no caso latinoamericano, do que só dous alumnos orixinarios desta rexión deron datas, bastante específicas ademáis. Carlos situou a emancipación latinoamericana a comezos do século XX e Abelardo despois da estadounidense. Para este último caso os resultados novamente eran mellores: cinco entrevistados aproximáronse co ano (Abelardo, Alicia e Bruno), a data (Alicia e Bruno) ou o século (Belén)

Importancia das emancipacións americanas

Preguntouse ós alumnos pola importancia que daban a estes dous procesos, obténdose resultados similares. Predominaba un interés medio que parecía ocultar un baixo porque os entrevistados apenas xustificaron a importancia que daban a estas

cuestións e cando o facían era frecuentemente con tópicos sobre coñecer o presente ou non repetir o pasado, motivos anecdóticos ou inverosímiles³²⁴.

Os resultados indican preferencia pola historia das potencias presentes e pasadas e pola nacional. No primeiro caso destaca o feito de que a condición de poder hexemónico actual dos Estados Unidos foi o argumento máis empregado para xustificar a importancia da súa guerra de independencia, e no segundo que o maior interese na historia latinoamericana non residía nos propios feitos senón na súa relación coa historia española, en que “*es nuestra historia*”.

No caso da independencia de Latinoamérica ambas tendencias conxugábanse para convertila nun proceso sen interese para os alumnos³²⁵, pois supón un fracaso nacional e a rexión é percibida como un lugar subdesenvolto –“*a ver, América del Sur tampoco es que sean países muy fuertes*” (Beatriz)–.

Mesmo dous dos entrevistados nados en Latinoamérica non destacaron unha importancia especial ao estudo da súa emancipación e o que a destacou (Basilio) o fixo xustificándoo co falso argumento de que así se puxo fin ás matanzas de indíxenas.

A loita polas liberdades foi outro motivo aducido polos entrevistados para estudar estes sucesos históricos, pero o interese último residía non tanto na procura senón no logro do obxectivo, o que fai coincidir ós entrevistados coa perspectiva triunfalista dos libros de texto. A sonda dun feito histórico tamén apareceu como xustificación do seu ensino, e así Adolfo cría importante estudar a independencia dos Estados Unidos porque “*foi cando empezou habendo os presidentes de Estados Unidos empezando dende Washington ata agora que estaría Obama*”³²⁶.

As conclusións deste apartado se resumen en catro:

³²⁴ Belén defendeu a importancia do estudo da descolonización estadounidense por ser colonia dun país veciño e Carlos porque é un país máis recente do que comunmente se cre. Adán defendía o estudo da emancipación latinoamericana aducindo que “*es todo América y, hombre, si estudias una parte, estudia la otra también*”.

³²⁵ Esta indiferencia retráese ao mesmo momento da independencia (Abellán, 1983, 47-8 e Pedraz, 2000, 49, 274, 359 e 361) e coincide coa mencionada desinformación cara ela. Non obstante, como se destaca na última obra, pese a que a poboación española no XIX era indiferente ou hostil á situación das colonias, especialmente ás do Pacífico, a crise das Marianas desatou unha campaña para formar unha armada por suscripción popular. Tamén a guerra con Marrocos de 1859 foi popular. En xeral, a percepción da principal descolonización sufrida por España coincide co caso francés na existencia dun fondo de ignorancia cunha vaga mala conciencia (Guy Pervillé, citado en Chalcou, 2000, 191)

³²⁶ O nomeamento do último acontecera cinco meses antes da realización das entrevistas. Tamén, na aula apareceu a curiosidade acerca dos presidentes dos Estados Unidos, sendo unha das poucas preguntas acerca da guerra deste país con México a de Esperanza acerca de quen foi o xefe do educativo que ordenou o ataque.

-aproveitar a preferencia dos alumnos pola historia das potencias e a nacional á hora de abordar contidos pouco coñecidos, facendo un primer achegamento que enfatice as relacións cun deles. No exemplo aquí tratado, abordar Latinoamérica en relación a España e ós EEUU, aínda que preferiblemente empregando o punto de vista latinoamericano, por ser a perspectiva menos coñecida.

-corrixir a preferencia polo propio ou polos poderosos ou vencedores abordando tamén a cuestión das inercias, do atraso, da derrota e o sometemento como fenómenos históricos. Neste caso, estudar tamén ós colonizados dende a súa perspectiva.

-poñer exemplos de fracasos na loita dunha sociedade pola independencia como mostra de que éstas poden rebelarse pese a saberse condenadas, que as sociedades que se resisten á opresión teñen unha dignidade de por si e para ensinar qué as conduciu ao fracaso.

-discutir ao longo do curso ou tratar monográficamente si o papel histórico dos EEUU foi servir de modelo ao resto do mundo ou non.

Descolonizacións americanas?

Os entrevistados non se referían a estes dous procesos históricos americanos como descolonizacións, pero aceptaban esta denominación, o que sinala que eran capaces de coñecer significativamente o concepto por ser quen de adaptalo a outras circunstancias, sen limitalo ao período que recibe este nome³²⁷. Porén, aceptábano sorprendidos –Bartolomé dixo que “nunca lo había pensado”– ou dubitativos: trece no caso da independencia dos EEUU e cinco no de Latinoamérica.

A ausencia de dificultades á hora de estender o concepto de descolonización a outros períodos máis alá do denominado así na historiografía permite contemplar un estudo da historia contemporánea máis sinxelo, tanto seguindo unha metodoloxía tradicional, como facendo estudos de caso. Trataríase de ensinar o concepto recorrendo

³²⁷ Noutro sinal da aceptación das similitudes entre as loitas de liberación nacional e as Descolonizacións e das posibilidades do comparativismo, os tres entrevistados (Bartolomé, Beatriz e Bárbara) que respostaron a se atopaban similitudes entre o acontecido na guerra de independencia española e o acontecido na guerra de Vietnam, viron claramente o parecido, aínda que ninguén viu que España tamén foi escenario dun conflito entre dúas potencias (Laspra, 2007, 157). Bartolomé inicialmente rexeitou a similitude, pero corrixiuse enfáticamente. Baltasar non contestou.

a exemplos históricos ou de relacionalos cando se trate cada un, agrupando contidos en conxuntos subdivisibles e unindo períodos diferentes.

Guerra de independencia española

Con respecto á guerra de independencia española, as actitudes dos alumnos coinciden con aquelas xa atopadas de defensa da propia identidade nacional e daqueles grupos sociais, nacións ou individuos que triunfan, porque tódolos entrevistados que se manifestaron defendían a actuación española, considerando en xeral a resistencia contra un invasor como algo natural, opinión que sostiveron expresamente sete dos vinteun alumnos preguntados. Non obstante, novamente, estes coñecementos apenas se sostiñan en coñecementos sólidos.

A visión difería da mitificación nacionalista propia doutros tempos pois oito alumnos aceptaron sen pegas o calificativo de “*heroica*”³²⁸, pero ningún amosou entusiasmo na defensa da actuación española e nove, pese a facer un balance positivo da mesma, a criticaban: dous comprendían o punto de vista dos españois pero parecían non compartilo, un dos cales (Abel), pese a ser membro dunha asociación de recreación de batallas deste conflito chamada *Húsares de Iberia*, non era capaz de empatizar coas tropas españolas e afirmou que “*as consecuencias non foron proveitosas pa nosoutros*”. Aarón sostivo que a defensa española, aínda que comprensible, era “*unha cousa estúpida*” e Begoña sostivo que o que fixeron “*es de chulitos*”.

Os entrevistados que se opoñían á defensa contra os franceses criticaban elementos variados do campo político e cultural. Tamén foi frecuente a boa fe nas intencións de Napoleón, aínda que sen excesiva convicción³²⁹. Ninguén mencionou o suposto soño europeo do emperador atopado nalgúns manuais, senón o contrario: “*tratou de conquistar toda Europa, ser emperador de Europa*” (Bruno).

A información obtida acerca da percepción e coñecementos que o alumnado ten da guerra de independencia española permite facer unha serie de recomendacións:

³²⁸ Que non rexeitaran o calificativo non significa que o asumiran como propio. Cabe pensar que, como Aarón, non souberon exactamente o seu significado ou, como recoñeceu Abraham, non coñecesen a existencia da guerra. De feito, o 23,8% ou non contestou ou estaba no caso de Abraham. Seis alumnos expresaron manifestamente que ou non entendían o concepto ou o consideraban excesivo.

³²⁹ Esta asociación, que foi atopada tamén nos manuais e que a mesma entrevistada referiu en dúas ocasións máis, foi sinalada por Charles Esdaile (2009, X, 69 e 485) como frecuente en relación ao emperador francés. Isto demostra o éxito dunha propaganda napoleónica que é “por lo menos, cuestionable” ocultando que utilizou ós polacos e o “puño de hierro” co que administraba ós pobos baixo o seu poder. Pese a non ser mencionado explicitamente polos entrevistados, éstos criticaban así a vertente xenófoba da guerra que levou a falar de “afrancesados” (Álvarez Junco, 2003, 117-121).

-empregar a mesma como punto de comparación con outras guerras de liberación nacional.

-ensinar o concepto de *proxy war*, de como un Estado pode verse inmerso no conflito entre potencias máis poderosas. Nese sentido, é interesante comparar a guerra de independencia e a civil españolas.

-traballar a empatía usando fontes en primeira persoa de individuos non pertencentes ás elites.

-explicar o problema do sobredimensionamento dos imperios, que axuda a comprender a súa frecuente ineficacia económica.

-revisar o mito de Napoleón como liberador.

A Descolonización

Acerca da Descolonización, os coñecementos manifestados polo alumnado foron pobres, sendo resultados preocupantes porque os alumnos do IES Francisco Aguiar estudaran o proceso pouco antes da realización das entrevistas. A información era especialmente escasa no referido á xeografía, sendo as respostas incompletas e moi diferentes entre si. Nelas sobrevalorábase o caso africano, coñecía mellor ós mitificados Mandela e Gandhi e se atoparon confusións pola simultánea descolonización e partición da India británica³³⁰. A Descolonización asociábase á violencia e o atraso económico, pero as interpretacións amosaban o problema habitual de sopesar o éxito político e o fracaso socioeconómico, esquecendo novamente os exemplos exitosos neste último terreo.

O problema non reside exclusivamente na Descolonización, pois os resultados foron similares evitando esta etiqueta e preguntando por unha das consecuencias máis importantes deste tipo de procesos: a entrada na comunidade internacional dun gran

³³⁰ Blanca mencionou o nacemento de “Pakistán, Bangladesh y Taiwán”, trabucándose con Sri Lanka e esquecendo á propia India coma se ésta fose previamente independente e fose difícil asimilar ao mesmo tempo unha independencia e unha partición. Abelardo mencionou “Asia del sur”, o que podía ser unha forma de falar do mesmo territorio.

número de Estados. Neste caso, nunha nova mostra do peso da historia europea na formación do alumnado, o espazo con maior número de mencións foi o leste de Europa, asociado a un evento popular que reflicte o triunfalismo occidental, a caída da URSS. Tamén oito dos catorce Estados citados como nados nos dous últimos séculos eran europeos. No mesmo contexto, nun sinal do desartellamento dos coñecementos dos alumnos e das posibilidades que ofrece abordar as descolonizacións dende a perspectiva do nacemento de novos Estados, os entrevistados se referiron a varios procesos diferentes deste tipo, sendo a Descolonización o menos coñecido.

Igualmente limitados foron os coñecementos referidos ao marco cronolóxico – pese a que na maioría das preguntas pediuse de forma expresa–, as definicións do fenómeno, e os mecanismos que levaron á liberación. Máis significativo desta desinformación son os dez entrevistados que non foron capaces de dicir apenas nada acerca do acontecido. Como é frecuente, ademais de desinformados, os alumnos non se preocupaban polo proceso descolonizador. Nesa orde de cousas só destacou Basilio, o único alumno latinoamericano chegado recentemente disposto a expresarse, que amosou maior sensibilidade, coñecementos e interese polos procesos de emancipación.

Estes resultados fan pensar en primeiro lugar na necesidade de amosar ós alumnos a importancia da Descolonización, especialmente nas metrópoles –coas que os alumnos se identificaban– destacando exemplos como o portugués e francés; sinalar os efectos na emigración a Europa, mencionar a pervivencia de colonias como os DOM-TOM franceses, Xibraltar ou as Malvinas –podendo merecer algún deles un estudo en profundidade no caso de dispor de bo material ou considerarse útiles– e como a renegociación do poder do mundo co ascenso de moitos Estados que foran territorios dominados directa ou indirectamente polos occidentais, rusos e xaponeses leva a constantes xuízos, polémicas, disculpas e compensacións. Porén, quizais a mellor lección que se pode aprender da Descolonización é precisamente aquela que os alumnos ignoraban, como nacen os Estados.

Tamén se recomenda relacionar na medida do posible a Descolonización con outros fenómenos similares, preferiblemente nun estudo comparativo. Nese sentido, podería debaterse si o acontecido ao caela URSS ou o imperio otomán –especialmente en Europa– son fenómenos similares. É importante suliñar tamén a relación de Gandhi e do conflito de Vietnam con este proceso por seren coñecidos e abordar a combinación de independencia e separación que implicou o acontecido en 1947 na India británica. É de lamentar que non se empregue a riqueza que supoñen neste sentido os coñecementos

e actitudes dos inmigrantes, herdeiros de tradicións diferentes ás dos alumnos de orixe española. Non obstante, por tratarse dunha cuestión que pode ser conflitiva, require dun estudo en detalle e da adaptación ós casos particulares.

Finalmente hai unha serie de contidos que pola súa trascendencia na historia mundial deberían recalcar:

-entre os sucesos: a guerra de Arxelia³³¹, a independencia de Haití e o caso da India, diferenciando neste caso descolonización e partición, abordando de forma sucinta a evolución histórica do mapa político e étnico da India nos últimos dous séculos.

-entre os procesos: a decadencia de Europa no Planeta, a proliferación dos Estados-nación, o auxe da URSS e os Estados Unidos e a crecente importancia dunha vella forma de imperialismo coñecida agora como neoimperialismo.

-a importancia de dispor dun marco cronolóxico, sinalando especialmente a data de 1960, a expansión da descolonización en vagas xeográficas e a insistencia dun marco temporal claramente definible –o que pode dar lugar a discusións sobre esta cuestión–.

6.10. O IMPERIALISMO NA ACTUALIDADE

O estudo do imperialismo no presente permite ver a súa relevancia no escenario actual, e deste xeito a utilidade do seu coñecemento no pasado. A combinación de ambos ensina o carácter continxente e histórico dos fenómenos sociais. Neste sentido, e fronte os alumnos do grupo investigado na aula, a maioría dos entrevistados percibía a vixencia do fenómeno no presente, pois vinteun dos vinte sete entrevistados ós que se preguntou pola existencia do imperialismo na actualidade crían que existía e tres non sabían. A maioría percibía nel unha serie de características distintivas que non atopaban nos anteriores, especialmente a existencia de mecanismos indirectos, destacando a influencia económica dos gobernos e das grandes empresas, e mencionando a

³³¹ A colonización e descolonización de Arxelia pode estudarse cunha serie de comics: *L'hôte*, *Azrayen*, a saga *Carnets d'Orient*, *Tahija* ou *El-Djazair*. Dada a paixón francesa por este medio, tamén existen publicadas nesta lingua obras acerca doutros escenarios do seu colonialismo e de outras colonizacións como *Les oubliés de Annam*, *Commando colonial*, *Gaza 1956*, *Kia Ora* e as sagas *Petite histoire des colonies françaises* e *L'intruse*. A presentación dos mesmos pode verse en <http://www.youtube.com/watch?v=mZf5k8kcaJE> Consultada o 1 de agosto de 2011.

posibilidade de que esta influencia sexa exercida sen vontade de facelo. Entre os rasgos máis destacados cabe sinalar que:

-Nove asociábano con Estados Unidos. Este país foi presentado frecuentemente como unha potencia que se limita a exercer presións ou influencia.

-Tres alumnos (Abel, Aarón e Carlos) mencionaron ás multinacionais como axentes imperialistas na actualidade. Non mencionaron exemplos da actuación destas empresas, exemplos do pasado, nin empresas armamentísticas, coincidindo cunha carencia que foi atopada nos libros de texto.

-O imperialismo actual foi recoñecido especificamente como indirecto en cinco entrevistas dándose especial importancia ao poder económico.

-Acerca das causas da menor presenza da forza na actualidade, os alumnos ofrecían explicacións simplistas, utópicas e baseadas na convicción da maior intelixencia, xustiza e bondade das sociedades actuais confiando na supervisión internacional, na influencia dunha opinión pública preocupada e na existencia dunha lexislación que se aplicaba³³².

Non obstante, o concepto de neocolonialismo, o máis extendido no mundo científico e na política para referirse á maioría das formas do imperialismo do presente, apenas foi empregado por tres entrevistados do mesmo centro e grupo e de forma insegura, asociandoo maioritariamente con Latinoamérica.

Estes resultados aconsellan estudar unha serie de fenómenos actuais dende a perspectiva da súa evolución histórica ou en comparación con actuacións imperialistas do pasado. Por exemplo, a evolución histórica do imperialismo estadounidense, por ser o caso máis coñecido e o máis importante do presente e ensinar as súas transformacións adaptándose a distintos contextos históricos. Tamén é recomendable comparar algún exemplo de colonialismo actual (Palestina, o Tíbet, Curdistán, ou o Sahara occidental) con exemplos do pasado, e ensinar que o recurso a falsos pretextos para presionar ou atacar outros Estados é un mecanismo antigo. Tamén é interesante ensinar a

³³² Estas ideas coinciden coas declaracións de Paul Bremer no *New York Times* acerca da imposibilidade de establecer un dominio directo sobre Iraq pola oposición tanto da opinión pública estadounidense como da mundial (Ferguson, 2005, 23-4)

antigüidade do *imperialismo de empresa*, para o que se podería traballar coa obra *War is a racket* do marine Smedley Butler. Finalmente cabe referirse ós golpes de estado e ao papel de institucións internacionais coma o FMI e o Banco Mundial, acusados frecuentemente de implementalas axendas das potencias económicas, e analizar algún dos frecuentes artigos de prensa que comparan as actuacións de China en África hoxe en día coas dos europeos na era do imperialismo.

6.10.1. Imperialismo no Tíbet?

O caso do Tíbet foi seleccionado para indagar acerca do coñecemento do mesmo como exemplo de colonización no presente porque ten maior presenza nos medios que outros, especialmente polas campañas en torno á opresión dos tibetanos co gallo das olimpíadas de Pekín celebradas no verán anterior á realización das entrevistas. Resulta ademais menos polémico que o caso de Palestina, polo que considerouse que falar del sería menos problemático e, ao non estudarse nas aulas, proporciona un exemplo dos coñecementos adquiridos fóra das mesmas. Ademais, China é a gran superpotencia emerxente.

A proporción de entrevistados que viron o caso do Tíbet como un exemplo de imperialismo resultou próxima á da opinión pública mundial pero algo inferior á doutros países occidentais³³³. En xeral, o coñecemento do que acontecía no Tíbet era somero, non ofrecendo apenas sinais de influencia nos alumnos a campaña desenvolta en torno ós Xogos Olímpicos de 2008 e o apoio de coñecidos músicos e actores estadounidenses. Tampouco houbo referencias ao Dalai Lama.

Os datos amosan que a estratexia chinesa de realismo en política exterior fai pasar desapercibido a este Estado pese a súa gran importancia e crecente peso³³⁴. Convén, por tanto traballar coa historia da política exterior chinesa, na que destacan dous dos focos de tensión máis problemáticos e de longa duración do Planeta –Taiwan e Corea do norte–, o apoio a réximes ditatoriais –Sudán, Myanmar– e o caso de colonización que aquí nos ocupa, todo no marco da estratexia antes mencionada de

³³³ Dez de dezaseis en oito entrevistas (62,5%) calificaban de imperialistas ós chineses. A media mundial era do 64% en 2008 segundo www.worldpublicopinion.org. Nos Estados Unidos os críticos acadaban o 74%, o 75% en Francia e o 63% no Reino Unido. Consultado o 28 de xuño de 2010 en http://www.worldpublicopinion.org/pipa/articles/btjusticehuman_rightsra/457.php.

³³⁴ Jordi Palou (2011) destaca que China constituiría una categoría propia entre las de superpotencias y grandes potencias ou que formaría parte dalgún outro grupo como o das potencias medias.

manter sempre un perfil baixo e preocuparse maioritariamente do crecemento económico.

O feito de que os alumnos coñecesen a existencia dunha problemática tibetana supón que a súa explicación ten interese para os mesmos, na medida en que completa información recibida. Os diversos modelos de crecemento do réxime chinés no século XX, as polémicas en torno á súa política exterior, o carácter liberador ou opresor da súa actuación no Tíbet ou outros asuntos máis motivadores como a Longa Marcha, a Revolución Cultural, o Gran Salto Adiante, o seu forte crecemento poden ser puntos para arrancar o estudo do caso chinés.

6.10.2. Imperialismo en Iraq?

A invasión de Iraq en 2003 foi elixida como un dos sucesos a investigar neste estudo debido a que se trataba entón dunha cuestión aberta, recente, polémica, de gran impacto na opinión pública mundial, de importancia directa para a sociedade española, e de grandes repercusións no conxunto do Planeta ao longo de case unha década.

Sen poder ofrecerse unha razón clara, pero probablemente porque afecta a un país próximo culturalmente e aliado, preguntados explicitamente pola cuestión dun posible imperialismo neste conflito, os entrevistados foron menos condenatorios que no caso anterior³³⁵. Non obstante, percibían as xustificacións dos EEUU para desencadear a invasión como hipócritas, proposta enmarcable no contexto da serie de protestas institucionais e populares que se iniciaron antes da invasión e mobilizaron a decenas de millóns de persoas ao ancho do mundo. As críticas á guerra foron constantes entre os entrevistados e as respostas a se consideraban negativa a situación unánimemente afirmativas. Dentro desta panorámica xeral, a única causa da guerra xustificable moralmente dende o punto de vista dos entrevistados foi o derrocamento do réxime de Sadam Hussein.

Fronte ao que acontecía coas situacións de dominación localizadas no pasado, os alumnos estaban especialmente interesados nas motivacións desta guerra, fundamentalmente para xustificar o seu posicionamento crítico. Así, cando se lles pediu

³³⁵ Dez dos dezoito alumnos preguntados respondeu afirmativamente, incluíndo na conta a dous alumnos (Basilio e Benito) que responderon a esta cuestión no marco dunha conversa acerca do conflito en Iraq e non á pregunta explícita. Seis non se consideraron suficientemente informados para opinar e dous non consideraban imperialista a actuación estadounidense, datos que coinciden co escaso apoio que a guerra suscitou no mundo e mesmo nos Estados Unidos. <http://www.pollingreport.com/iraq.htm>. Consultado o 29 de xuño de 2010.

que ofreceran unha explicación do conflito –pregunta que se formulou na totalidade das entrevistas– falaron maioritariamente das causas da invasión. Entre elas, a maioría insistía novamente nas que atopaban en xeral no colonialismo, destacando en primeiro lugar o argumento económico, neste caso a búsqueda de materias primas.

Os alumnos ignoraban aspectos fundamentais da guerra ou cometían serios erros, sendo interesantes as confusións con outros conflitos como o pakistano-indio (Bárbara) e o palestino-israelí (Beatriz e Begoña) como mostras do grado de confusión do alumnado en materia de política exterior mesmo en materias que os medios de comunicación de masas difunden profusamente. Unha confusión similar pode estar detrás dunha mención a unha suposta ocupación estadounidense de Palestina (Abraham). Bruno ofreceu unha pista clave para entendela visión que os entrevistados tiñan dos sucesos pois, ofrecendo unha data (o único), mencionouna tanto en forma de cifra como en relación coa propia vida do entrevistado, lembrando que un alumno que non repetira ningún curso non nacera cando tivo lugar a Guerra do Golfo e tiña entre dez e once anos cando ocorreu a de Iraq.

Ningún entrevistado mencionou a participación española na operación pese as súas profundas repercusións tanto na política interna –especialmente os atentados do 11-M e as eleccións de 2004– como internacional, nin sequera ao falar da intervención en Afganistán. A forte politización da cuestión iraquí, en torno á que se enfrontaron os dous partidos españois maioritarios quizais explique este silencio, ademáis do baixo nivel de coñecementos e interese dos alumnos cara a política, especialmente a exterior, que non interesa porque non afecta á existencia cotiá. Non houbo tampouco mostras de ou críticas á islamofobia ou mencións ás Nacións Unidas, Guantánamo ou Abu Ghraib.

Tamén resultou de interese que, fronte á confianza habitual dos adolescentes nos medios de comunicación, no da guerra de Iraq os entrevistados eran altamente desconfiados coa información recibida, mesmo chegando a desdeñar aquilo que non fose un testemuño de primeira man, caso extremo dunha crenza extendida polo éxito dos medios audiovisuais (Ramonet e Chomsky, 2001, 87). Esta sensación explica en parte a extremada renuencia dos entrevistados e dos alumnos nas actividades na aula a falar de sucesos presentes.

En base a estes resultados recoméndase corrixir o escaso interese polo que ocorre no resto do mundo, recorrendo a comparacións de sucesos históricos con aqueles do presente e fomentando a lectura das seccións adicadas á política internacional na prensa escrita. Así mesmo é importante mellorar a comprensión das causas que

conducen a unha intervención militar, reforzando a importancia da motivación estratéxica como desencadeante, para o que resulta útil relacionala co interese económico, que era a máis importante para os alumnos. Tamén convén resaltar a importancia da disuasión, especialmente das demostracións de forza e da competencia no escenario internacional.

É importante resaltar a importancia do factor relixioso nos países desenvolto, tanto a defensa da propia como a existencia de prexuízos contra outras. Ademais, novamente, dado que o coñecemento da guerra da Iraq era superior ao doutros fenómenos contemporáneos e incluía valoracións actitudinais, convén estudar a evolución da política exterior estadounidense. Finalmente, a guerra de Iraq permite valorar a actualidade do ideal occidental de civilizar ao resto do mundo impoñéndose como modelo e xerar un debate en torno ás fontes de información pasadas e presentes, valorando o coñecemento pero sendo conscientes da importancia de recorrer a fontes variadas e de adoptar unha aproximación crítica.

6.10.3. Palestina-Israel

O conflito existente en Palestina foi elixido como unha cuestión importante para ser investigada nun estudo acerca do ensino-aprendizaxe do imperialismo pola súa forte presenza nos medios, a súa importancia na xeopolítica mundial, o feito de que a súa longa duración reforza a súa significación histórica e a súa presenza cando menos nos libros de texto de secundaria, senón nas aulas. Pese á relevancia do problema e a que os alumnos do IES Francisco Aguiar tiñan esta cuestión fresca na memoria por tela estudado recentemente, o coñecemento da cuestión era feble, con mostras tanto de ignorancia como de confusión, especialmente entre as dúas partes en conflito. A confusión apréciase así mesmo na rexión que un alumno definía non polo seu nome histórico senón polo presente: “*donde está Israel*”. De feito, un entrevistado cun nivel de coñecementos sobre a cuestión superior á media falou dun imperialismo “*dos países occidentais (...) sobre os países musulmáns, os países orientais*” (Alberto) e os alumnos apenas retiñan información factual mesmo ante actividades motivadoras³³⁶.

³³⁶ Para lembrar o cuidado que require toda actividade a realizar cos alumnos, é importante mencionar o caso de Alicia e Ánxeles que, pese a percibir como “muy interesante” unha charla ofrecida no seu instituto por una muller palestina na que relataba as súas experiencias, apenas retiveron que se construíra un muro, e que “había muchos problemas” y “restricciones”. A charla ademais tivera lugar pouco antes da realización da entrevista. Tampouco foran capaces de xulgar se a situación de Palestina podía ser calificada de imperialismo dalgún xeito –o que tamén remite ás dificultades de definir o concepto-.

Pese ao carácter sensible do conflito, non existía unha clara polarización nin enconamento nas posturas, predominando a desinformación e un leve escoramento cara a causa palestina. A relixión foi mencionada como un elemento importante no conflito, se ben as interpretacións eran confusas e discordantes, habendo dificultades ao calibrar o peso dos diferentes mecanismos causais, e nun caso a presenza dun único Estado orixinario que se divide por un conflito relixioso levou a confundir o problema palestino-israelí co existente entre Pakistán e a India. En calquera caso, e pese a seren máis común no alumnado a islamofobia que o antisemitismo, a importancia do elemento relixioso era identificada só no caso dos israelíes. Coma no caso iraquí, seis alumnos (Berta, Bartolomé, Beatriz, Ánxeles, Benxamín e Bruno) resaltaron como primeiro dato que o conflito perduraba, o que parecían mencionar como sinal da súa gravidade.

Dende o punto de vista da materia de Historia do Mundo Contemporáneo, os resultados aconsellan relacionar o problema do Estado de Israel coa era do imperialismo, preferiblemente con outro estudo de caso seleccionado para explicar ese período, sendo especialmente recomendable o da colonización francesa de Arxelia. Debido a que se trata dunha xustificación frecuente nas colonizacións, podería prantexarse o debate acerca do suposto mellor uso dos recursos por parte dos israelíes e da calidade da súa democracia dende un punto de vista histórico.

En calquera caso debe sintetizarse un problema con numerosas ramificacións e non escapar do seu carácter polémico senón empregalo, quizais empregando material contraposto como os comics *Vals con Bashir* –baseado nunha película– ou os de Joe Sacco acerca de Palestina, ou mencionar as disputas en torno ao tratamento da cuestión nos libros de texto dos dous lados.

6.10.4. Un imperialismo islámico?

Dada a constante presenza de tensións e conflitos entre comunidades occidentais e musulmanas nos medios de comunicación, aínda que non no entorno próximo dos entrevistados, pretendeuse buscar nos alumnos sensacións de ameaza por parte dos membros desta comunidade relixiosa. Con ese propósito formuláronse tres preguntas diferentes: a relación entre fundamentalismo islámico e nazismo, a mesma pero en relación co colonialismo do XIX e a causa dos atentados cometidos en nome do Islam.

Os resultados indicaron que existía entre os entrevistados esa sensación de ameaza por parte dos musulmáns, aínda que matizada, estando extendida a idea dunha

posible relación entre nazismo e integrismo islámico. Fóra desta cuestión, houbo outros exemplos de percepción de agresividade por parte do conxunto dos musulmáns centrados en aspectos distintos que abarcan dende os costumes, a relixión, a xeopolítica e a relación histórica con Occidente. O suposto imperialismo islámico sitúabase no presente. Só foron vistos como vítimas no mesmo período en dúas ocasións (Alberto e Begoña, ambos das actuacións israelíes).

Non se pode colexir dos exemplos atopados que os entrevistados fosen islamófobos, pois aqueles que fixeron manifestacións deste cariz como Álvaro e Antonio combinaban esta perspectiva cunha visión dos mesmos como vítimas e de algunhas sociedades occidentais como agresoras. Tamén primaban as análises positivas da presenza musulmana na Península, había tantos entrevistados que non vían relación entre colonialismo e integrismo islámico (Antonio e Álvaro) como os que non opinaron (Aarón e Abel) e os que sí a percibían (Begoña e Abelardo), e as relacións entre o último movemento e o nazismo eran febles para tantos alumnos como para os que eran claras e houbo unha alumna para a que claramente non existía (Begoña).

Quizais o máis destacable sexa que a maioría dos alumnos ós que se preguntou non se consideraba informado, tal vez ocultando incomodidade ao falar de cuestións relixiosas, coma a manifestada por Aarón ao dicir que *“todos os conflictos religiosos non teñen razón”*. Era menor a proporción de alumnos ofrecía matices nas súas respostas.

As recomendacións pasan por insistir na historia non occidental para evitar que alumnos que son ou están a piques de ser cidadáns de pleno dereito non sexan capaces de xulgar ou xulguen dende un punto de vista estreito un dos asuntos máis importantes na política nacional, europea e mundial da última década. A conquista europea, a Descolonización, os intentos de modernización, o nacionalismo, e a opción integrista son os puntos máis importantes a tratar. A historia de Arxelia resúmeos todos e o caso de Osama bin Laden, dada a súa popularidade, ten un alto potencial motivador.

6.11. CONCLUSIÓN

Os resultados atopados nas entrevistas permiten concluir que as principais hipóteses prantexadas con respecto ós alumnos corroboráronse, pois éstes:

-Coñecían os conceptos fundamentais dos fenómenos imperialistas pero non a súa significación. Houbo numerosas confusións con eles, destacando aquelas de

imperialismo con tiranía, conquista, imperio e colonialismo. Como se esperaba, tampouco houbo inquedanza por despexar dúbidas ou coñecer máis acerca dos aspectos abstractos e xenéricos do imperialismo.

-Manexaban clichés etnocéntricos acerca do colonialismo. A historia non occidental era practicamente descoñecida e a perspectiva dos colonizados non foi apenas contemplada. Ademais, coñecían mellor a expansión europea que a súa derrota e a súa lenta perda de importancia no panorama internacional.

-Ignoraban a maioría dos elementos informais do imperialismo. Os alumnos non mencionaron o apoio ou desencadenamento de golpes de Estado e guerrillas, a guerra asimétrica, as intervencións militares, os imperios informais ou semicolonias, os Estados-títere, as áreas de influencia nin as *proxy wars*.

-Estaban moi influídos polo pasado español, que coñecían mellor que outros. Ademais, a percepción dos alumnos era especialmente benevolente con este pasado. Nese sentido, o imperio romano tamén tiña un papel importante na memoria dos alumnos ao concebir o imperialismo.

-A política exterior foi en gran medida ignorada e apenas despertaba a súa atención. En xeral, case todos os aspectos estudados non desataban curiosidade, sendo contidos cos que a maioría só contactaba nas aulas. Tamén destacou a popularidade de Hitler e Napoleón.

-No tocante ós principais períodos, sucesos e datas relacionados co imperialismo, existe un forte descoñecemento das manifestacións imperialistas no presente, ignorando os alumnos maioritariamente o que acontece no Tíbet, Curdistán, Palestina, África en xeral e o Sahara occidental en particular. Mesmo os coñecementos acerca das guerras de Iraq e Afganistán eran febles, especialmente no segundo caso. Nesa orde de cousas, os sucesos relacionados co presente non interesaban máis que os do pasado. Especialmente sinalables foron as carencias no referido ao marco cronolóxico, ignorado mesmo no caso dos períodos estudados recentemente.

-A hipótese acerca do colonialismo europeo foi aquela que resultou menos adecuada á realidade, pois os alumnos non o defendían, coa excepción do español. No referido á motivación cara o mesmo, non só non foi atopada, senón que había un forte descoñecemento do período e rexeitamento á hora de coñecelo.

Debido a estes resultados, recoméndase especialmente rexeitar o modelo de ensino transmisivo centrado en sucesos militares e políticos, que os alumnos non reteñen, cuxa moral non comparten e ao que apenas atopan interese. Propóñse por tanto:

-o estudo mediante casos puntuais, optándose por empregar preferiblemente o mesmo para varias cuestións: Estados Unidos, Arxelia e Sudáfrica para estudar os colonos, Tasmania e Estados Unidos para facelo coa idea de *terra nullius*, Arxelia para a colonización e a Descolonización, Cuba para estudar o colonialismo, neocolonialismo e a Guerra Fría, etc.

-o traballo con conceptos, esencialmente imperialismo, colonialismo, estado-tapón, enclave, colonia penal, *terra nullius*, colono, ademais dos mencionados na lista dos que os alumnos non citaron nas entrevistas. Pola súa importancia e elevado descoñecemento debería poñerse especial énfase nas semicolonias e nas colonias de poboamento.

-o recurso a exemplos de actualidade, amosando así a utilidade de coñecer o pasado pola súa influencia ao configurar o presente, pola pervivencia do mesmo e para servir de elemento de comparación.

-o coidado especial da motivación: traballando con cine comercial, achegándose a períodos históricos pouco coñecidos a través doutros máis populares (a emancipación latinoamericana a través da invasión napoleónica da península e da batalla de Trafalgar ou a Descolonización a través da guerra de Vietnam) ou de figuras históricas (Gandhi para a Descolonización) ou empregando a fotografía, que demostrou as súas posibilidades para amosar a escasa integración dos colonos nas sociedades coloniais.

-o uso de materiais e contidos variados, pois o modelo baseado no libro de texto e na política esquecendo ás clases subalternas, non resulta interesante para os alumnos.

-empregar material relacionado con España e as grandes potencias, entre elas aquelas máis coñecidas do pasado como o imperio romano, para achegar ós alumnos a cuestións polémicas ou a contidos menos coñecidos pero importantes dende o punto de vista educativo.

-colaborar con outros departamentos. Neste sentido aconséllase que estas prácticas sexan promovidas pola administración educativa para que non dependan das boas relacións e a vontade dos profesores. Cabería contactar especialmente cos de:

- Economía, para abordar as relacións entre poder económico e político e especialmente as relacións entre o endebedamento e a perda de soberanía, así como o papel das grandes institucións como o FMI ou o Banco Mundial.

- Latin, para empregar o exemplo de Roma.

- Inglés e Francés, para traballar acerca da difusión destas linguas e do papel que teñen as excolonias na situación actual das mesmas.

- Lingua e Literatura Galega, para abordar a difusión do portugués e fenómenos de aculturación que podan usarse como elemento comparativo.

- Filosofía, á hora de achegarse á psicoloxía do imperialismo e ás culturas sen Estado.

- Lingua e Literatura Castelá, para comparar a influencia de Roma e do Islam sobre esta lingua e estudar a difusión do castelán e empregala para comparar con outros imperios

- Tecnoloxía, ao falar do armamento e as infraestructuras.

- Bioloxía, ao abordar o socialdarwinismo, os impulsos de dominación e as colonizacións.

-ofrecer unha perspectiva adecuada dos colonizados incluíndo a súa resistencia á conquista e á colonización e o seu papel na Descolonización. É especialmente importante abordar a pervivencia das sociedades sen Estado e a súa convivencia ao longo da historia con aquelas máis avanzadas. Sería de gran utilidade recoller as perspectivas dos alumnos inmigrantes ou con familias con outras tradicións nacionais.

-dada a pouca presenza da política exterior no mundo dos alumnos medios, é importante recalcar as súas consecuencias da mesma na vida das clases medias e na historia nacional.

Hai tamén unha serie de cuestións a corrixir e outras nas que, dado o descoñecemento acerca das mesmas e a súa importancia, debería insistirse. Entre as primeiras:

-a sobrevaloración dos *grandes homes* e das elites como responsables das accións imperialistas, especialmente nos casos de Napoleón e Hitler. Cabería ensalzar así a influencia que tivo o contexto histórico sobre eles estudando por exemplo o auxe da popularidade do líder nazi grazas ás conquistas e anexións de 1938-42.

-os mitos acerca da felicidade e a tendencia ao progreso dos pobos indíxenas.

-a sobrevaloración da emigración europea ás colonias paralela ao case absoluto descoñecemento da realidade dos colonos.

-a crenza de que as actuacións imperialistas son cousa de ditaduras, esquecendo casos como os dos Estados da era do imperialismo e Israel no presente e o paradóxico avance da democracia nos países occidentais en paralelo coa instauración de réximes absolutistas nas colonias³³⁷.

-a visión das fronteiras dos países colonizados como as únicas artificiais.

-a valoración da expansión do castelán.

-crer que tódalas intervencións militares son malas, cabendo debater os exemplos de Ruanda e Srebrenica e sopesar modos de evitar a solución armada.

Entre os fenómenos ignorados pero de interese:

³³⁷ Sería moi instructivo unha comparación sincrónica da situación social nunha metrópole e unha colonia e unha análise de si esta última tiña os rasgos dun réxime absolutista.

-a historia dos Estados Unidos, fundamental para o estudo da contemporaneidade en xeral e da historia dos mecanismos imperialistas en particular. Nese sentido, aconséllase traballar coa súa independencia, as relacións con América Latina –destacando a guerra con México–, coa expansión continental, sinalando a historia das poboacións nativas e a compra da Luisiana; co illacionismo, coas súas intervencións militares e apoio a dictaduras conservadoras e co seu poder actual. A guerra hispano-americana e a dominación de Hawai e Alaska poden ser contidos motivadores por tratarse de fenómenos coñecidos. É importante explicar a expansión continental estadounidense como unha forma de colonización, expoñela en mapas e presentar a historia non só dende o punto de vista dos colonos.

-a historia de Rusia, importante pola súa longa duración, a súa importancia mundial ao longo da Idade Contemporánea e porque o ensino da política da URSS na Guerra Fría permite incidir nas políticas imperialistas menos formais, que son menos coñecidas.

-a Descolonización, da que cabería sinalar a importancia dos casos da India e Arxelia, a decadencia de Europa, a pervivencia de vestixios do colonialismo europeo, o ascenso de moitas vellas colonias, as relacións dos sucesos coa Guerra Fría, o carácter precursor da independencia de Haití e as similitudes coa independencia de numerosos países nas caídas dos imperios español, otomán e soviético. Deberían aproveitarse as posibilidades do emprego do concepto descolonización como proceso e non como período, permitindo así facer comparacións.

-a era do imperialismo, que é un fenómeno descoñecido que xera desagrado pero tamén orgullo. Sería interesante iniciar o seu ensino polo seu legado nos deportes, na moda, no medio ambiente, no dereito, na arte ou na difusión de enfermidades e do cristianismo. Prantexar os rasgos en que foi precursor do nazismo sen esquecer as diferenzas serviría para unir o máis coñecido co menos e traballar cos cultivos tropicais serviría para traballar con algo cercano e cotiá.

-os fenómenos mestizos e crioulos ós que da lugar o colonialismo.

7. DIARIO DE AULA

Este apartado ocúpase de describir e analizar os resultados da investigación en torno á didáctica do imperialismo realizada nunha aula de 1º de bacharelato do IES de Mugardos ao longo do curso 2008-9 recollidos nun diario de aula. Ademais desta fonte primordial, parte da información, especialmente aquela que será presentada en primeiro lugar e que describe a mostra, procede dunha serie de cuestionarios pasados ao grupo investigado, que indagan acerca dos coñecementos e percepcións da historia e do imperialismo. Con esta parte da investigación dáse resposta ás recomendacións de facer unha pedagogía práctica que parta da experiencia (Moral e Pérez, 2009, 25) e á denuncia de asimetría nos estudos sobre educación, existindo un débil coñecemento das prácticas dos profesores e da recepción desta por parte dos alumnos (Lautier e Alliot-Mary, 2008, 98). No anexo 1 poden atoparse as actividades realizadas co grupo deseñadas especificamente en torno ao imperialismo e no anexo 4 os cuestionarios.

7.1. CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS DO ALUMNADO

Antes de proceder a describir os resultados da investigación, cómpre presentalo grupo observado para entender mellor a súa evolución e representatividade así como a súa reacción ante as diversas metodoloxías e contidos. A información deste apartado procede fundamentalmente dos cuestionarios descritos no apartado que presenta a metodoloxía empregada na investigación.

Os datos atopados coinciden en xeral cos rasgos dos xóvenes mencionados por Cuesta (1998, 175-8) e que José Luis Aranguren destacaba na xeración da posguerra: escepticismo, individualismo, despolitización, pragmatismo, privacidade, consumismo, apego á familia e localismo. A eles engádense dous rasgos que segundo Carles Feixa reapareceron nos anos setenta: conformismo e puritanismo (1998; 41 e 45). Polo tanto trátase de adolescentes lonxanos da “memoria social oficial” pensada para as elites, que supón a armazón básica do ensino tradicional da historia.

O grupo estivo formado polos vintecatro alumnos da especialidade de Humanidades e Ciencias Sociais do IES de Mugardos. Non houbo ningunha baixa ou alta ao longo do mesmo. Tres cuartos do total eran rapazas e dezasete naceran en 1992, polo que cumprían dezaseis anos en aquel que se iniciaba o curso; os dous maiores

naceran en 1990; dous repetían curso, un dos cales pasaba da modalidade de Ciencias á de Letras; e oito non cursaran estudos previamente no centro e procedían do CPI da veciña vila de Ares. Destes últimos, seis (Engracia, Esmeralda, Estela, Déborah, Dora, Elvira) formaban un subconxunto exclusivamente feminino no que a maioría amosaba os rasgos que varios profesores identificaron cos alumnos da súa vila de orixe³³⁸: un nivel de atención, disciplina e coñecementos superior ós compañeiros de Mugardos e a súa vecindade. De feito, catro destas alumnas (Elvira, Engracia, Esmeralda e Estela) fixeran cursos no verán anterior ás clases no Reino Unido e Irlanda. Este grupo, e dentro del especialmente Elvira, estaba aberto ás metodoloxías máis inhabituais, como a realización de simulacións e o estudo da historia en sentido oposto ao cronolóxico. O nivel socioeconómico das familias do grupo era medio-baixo, con algo máis da metade das nais declarando como profesión “*ama de casa*” e cun predominio no caso dos pais de oficios³³⁹. Os alumnos naceran maioritariamente na provincia da Coruña, agás unha alumna nacida na de Pontevedra e outra en Madrid³⁴⁰.

Dentro da tipoloxía de estudantes ofrecida por Bergquist e Phillips (en Villar, 1980, 86-7), a maioría do grupo foi considerado como dependente, é dicir, aqueles que necesitan alguén que os guíe e que lles diga exactamente o que se espera deles. Un alumno entraba na de desinteresado (Daniel), outra alumna tiña rasgos do estudante competitivo (Elvira), varios do colaborador –que entendía a clase non só como un lugar de aprendizaxe, senón tamén como un sitio de interacción social– (especialmente Engracia), e catro (Esperanza, Elena, Elisa e Elvira) con elementos dos alumnos participantes e independentes³⁴¹: aqueles que gustaban de vir a clase, de participar, de pensaren por si mesmos e que aprendían o que estimaban importante, confiando nas súas propias capacidades. As faltas dos alumnos entraron dentro do habitual cunha excepción (Emma).

³³⁸ Na reunión de preavaliación deste mesmo grupo dous profesores con máis de dez anos de experiencia no centro, e un deles e a directora nun claustro de profesores do mes de outubro, trataron a cuestión, destacando esta última que tódolos alumnos do centro que recibiran premios académicos eran de Ares.

³³⁹ Nesta categoría foron incluídos un palista, dous mariñeiros, dous perruqueiros, un policía local, un andamieiro –pai de dúas alumnas–, un electricista, un repartidor e un operador de carretillas elevadoras.

³⁴⁰ O nivel social explica en gran parte a baixa politización do grupo (Michon, 2008, 65-6) e o presumiblemente baixo nivel académico dos pais explica en parte tamén as dificultades para entendela actualidade ou ler un xornal (Michon, 2008, 66)

³⁴¹ O baixo número de alumnos que empregaban a capacidade de razoamento crítico, segundo sosteñen Adorno, Horkheimer e Benjamin, serían un síntoma dunha democracia envellecida (en Giroux, 1990, 204). Tamén indicaría o mesmo o baixo interese pola historia segundo o estudo *Youth and History*.

O grupo dividíase en varios subgrupos, á súa vez subdivisibles en unidades menores. Éstes poden definirse empregando como criterio básico o lugar onde se sentaba un alumno, cousa que facían xeralmente en parellas, das que oito eran fixas (Engracia e Esmeralda, Estela e Débora, Dora e Elvira, Esperanza e Elena, Darío e David, Domingo e Enrique, Emma e Encarnación e Daniel e Eusebio), só cambiando de sitio un dos compoñentes se o outro faltaba a clase. Estas agrupacións mantíñanse nos recreos. En ocasións os alumnos formaban grupos maiores que abarcaban varias filas. Tívoise en conta tamén con quen falaba e facía os traballos cada alumno. A comunicación entre os grupos era fluída, excepto no caso dunha parella e unha alumna que se sinalarán máis adiante.

Había dúas grandes *pandillas* na clase de Historia –que se desenvolveu habitualmente na mesma aula, pero ás veces nunha de informática–: a máis numerosa formábana un conxunto de seis alumnas que cursaran a ESO no centro (Érica, Esperanza, Delia, Diana, Elena, e Emilia), no que cabe individualizar unha parella de amigas especialmente unida (Esperanza e Elena). O outro era o xa mencionado formado por tres parellas de alumnas (Estela e Débora, Dora e Elvira, e Engracia e Esmeralda) chegadas do centro de Ares, unha parella das cales era relativamente autónoma (Débora e Estela). Por outra parte, os varóns xuntábanse nun grupo de catro alumnos, subdivisible en dúas parellas (Darío e David, Domingo e Enrique) e unha parella de alumnos de Ares (Daniel e Eusebio), un dos cales repetía curso no centro e estaba menos integrado no conxunto da clase.

Finalmente, había unha alumna de Ares (Dolores) que, aínda que se relacionaba máis coas de Mugardos, mantiña contacto coas antigas compañeiras; dúas irmás que sentaban xuntas (Elisa e Eloisa) ou cunha parella de rapaces (Darío e David), unha parella de alumnas (Emma e Encarnación) illada do grupo da que se falará con máis detalle; e unha alumna (Eleonor) que, levándose ben cos compañeiros, optaba por traballar soa tras pasa-las primeiras semanas con varios grupos de rapazas.

Os subrupos ou *pandillas* frecuentemente traballaban xuntos ou en pequenas agrupacións en comunicación directa, contando con portavoces ante o profesor. Deste xeito foi común que cando este axudadaba na realización de actividades falaba especialmente con estes alumnos, normalmente de maior nivel ou menor timidez. Menos frecuente pero non raro era que a información pasase entre *pandillas*. En calquera caso, as explicacións a uns alumnos eran escoitadas por subgrupos próximos que a miúdo tiñan os mesmos problemas.

As relacións internas do grupo eran boas e o ambiente da clase positivo, cun elevado grado de participación. Non obstante, dentro do conxunto resultou notorio durante todo o curso unha división entre os alumnos procedentes das dúas vilas das que acolle alumnos o centro no bacharelato: Mugar dos e Ares. Existía unha tensión latente, percibida en detalles como o coidado con que empregaban o turno de palabra ou disentían entre eles e nun pequeno roce entre Esmeralda e Esperanza, pero sempre houbo comunicación global no grupo, non houbo discusións notables e o grupo decidiu en tódolos casos as datas de exame con acordos globais. Catro alumnas participaban activamente en público (Elisa, Eloisa, Engracia e Elvira) e con oito (Érica, Esmeralda, Esperanza, Diana, Dora, Elena, Estela e Débora) a comunicación era frecuente e aberta, aínda que xeralmente limitada a conversas mentres facían exercicios. Os varóns resultaron menos accesibles e participativos, agás nun caso (David).

A única nota negativa na convivencia supuxérona unhas pintadas altamente ofensivas aparecidas no primeiro trimestre dirixidas contra Emma e Encarnación quen, sen ter problemas co conxunto, actuaban con independencia. Cando se amonestou á clase polo sucedido, houbo sorpresa e dúbidas acerca da pertenza ao grupo dos autores dos insultos. Manifestáranse antes e despois do suceso mostras de rexeitamento cara ambas nos grupos con que traballaron nunha exposición acerca da Revolución Industrial³⁴², aínda que só perduraron no caso dunha delas (Emma) –que pasaba por unha difícil situación persoal– durante a realización deste traballo e en máis ocasións, mais foron contadas, frecuentemente privadas e moderadas. Debe terse en conta asimesmo que a aula é utilizada por outros grupos.

Moi interesantes á hora de coñece-la interacción do grupo foron as súas reaccións ante un traballo que implicaba expoñer oralmente e no que se fomentaba a competitividade, dándose un punto máis na avaliación a tódolos alumnos do grupo coa mellor nota no traballo, e 0,5 ós do segundo mellor avaliado. A primeira reacción dos alumnos foi a de facer só dous grupos para que todos obtiveran cando menos algún dos extras, mais non houbo acordo, se ben só unha alumna –a de mellores notas, Elvira– expresouse abertamente en contra. O debate continuou ata que, para evitar problemas e pese a que a única manifestación negativa foi a persistente ausencia de acordo, votouse se elimina-la cláusula que parecía traer problemas, optando a maioría pola súa

³⁴² Tamén as houbo para traballar con Daniel pola súa preguiza.

conservación. Ante o bloqueo da cuestión, o profesor elixiu os grupos, resultando en agrupacións heteroxéneas nas que apenas se manifestaron roces e os alumnos traballaron coordinados, se ben só houbo verdadeira cohesión nun dos seis. No resto dos grupos cada alumno expoñía a parte alícuota e os exercicios que preparara, mais axudábanse, subían á tarima da aula xuntos e colaboraban entre eles.

Á hora de coñecer-los alumnos foi de lamentar a debilidade da fonte de información fundamental, o titor, pois neste caso non impartía clase a todo o grupo e facíao só unha hora á semana, polo que a cantidade e variedade de información que manexaba era pobre, indo máis información cara ela que dela. Por iso, foron máis sustanciosas as informacións transmitidas por outros profesores en conversas informais ou nas xuntas de avaliación.

Máis da metade da clase asumiu unha actitude pasiva, especialmente no referido a participar en público. Por exemplo, trece alumnos³⁴³ ou non participaban nos debates, facíano puntualmente ou exclusivamente en conversas entre alumnos. Porén, a actitude era animada e a maioría destes trece participaba nas votacións e permanecía atento. A atención decrecía naqueles debates que duraban máis dunha sesión de clase, habendo ocasións en que un cuarto do grupo podía traballar noutras cousas. Ademais aínda que, como sinala Jackson, como norma “*aprender a desenvolverse en la escuela supone, en parte, aprender a falsificar nuestra conducta*” (1991, 67 e 100-5), os alumnos non se cohibiron á hora de mostrar o seu rexeitamento ou aprecio ante as distintas actividades, tendo máis problemas á hora de expresar ignorancia ou dúbida.

Os resultados académicos reflicten un grupo clasificado globalmente como de nivel medio-baixo pois dezaseis alumnos suspenderon algunha materia na avaliación final de xuño, aínda que só dúas alumnas repetiron curso (Emma e Encarnación). No caso de Historia do Mundo Contemporáneo, o nivel de aprobados foi superior á media con vinte aprobados, aínda que dous alumnos pasaron con ela a 2º de bacharelato, os cales repetirían ese curso coa materia pendente. A nota media a final de curso foi de 5,6, sendo as máximas tres 8 e as mínimas dous 3.

A actitude do grupo co profesor-investigador foi en todo momento positiva. En novembro dúas alumnas do grupo de Ares destacaron que lles gustaba a materia e que o dicían ós seus coñecidos, sinalando a amenidade do debate de Napoleón e o video acerca da Revolución Francesa. Así mesmo, dacordo coa titora, os pais de Dolores e

³⁴³ Emma, Domingo, Encarnación, Eusebio, Esmeralda, Estela, Débora, Daniel, Delia, Darío, Dolores, Dora e Eleonor.

Elvira destacaron que as súas fillas non gustaran da historia ata ese ano e, segundo veu nunha reunión de pais/nais, ese sentimento era “*xeralizado*” no grupo. Ademais, os alumnos entregaron ao longo do curso voluntariamente as súas notas de clase.

Esta actitude debíase, segundo os alumnos, a que en parte a que en liñas xerais as actividades realizadas na aula resultaron motivadoras, especialmente as da primeira avaliación, pois nas quince follas –algunhas en nome de tres alumnos– entregadas o 8 de xaneiro nas que os alumnos analizaban o traballado ata entón na aula catro alumnas destacaban a amenidade³⁴⁴ e o tono xeral era positivo, salvando críticas á corrección –“*baja*”–, á cantidade de materia a estudar ou ao traballo con mapas. Ademais, Elvira, Enrique, Estela, Esmeralda e Engracia sinalaron ter gustado das biografías, mencionando especificamente a de Bismarck, igual que o debate acerca de Napoleón e o vídeo acerca da Revolución Francesa. Rexeitaban a política, traballar con mapas e textos e non lle atopaban utilidade ou interese á materia en si.

Ocio

As principais aficións do grupo eran as habituais nos adolescentes: saír cos amigos, navegar en Internet, practicar deporte, escoitar música, os animais e a moda³⁴⁵. Eran moi raras as actividades de ocio cultural e de inqueda polo coñecemento, rexeitando especialmente o relacionado coa política³⁴⁶. Con respecto ao uso de Internet, vinte alumnos declaraban ter conexión a Internet en casa e trece pasar entre unha e dúas horas diarias diante do ordenador, sendo común dacordo coa información oral o uso de redes sociais, estando moitos deles en transición do *Metroflog* ao *Tuenti*. Algunhas das alumnas que viaxaran ao Reino Unido en verán estaban en contacto a través deste medio con amizades doutros países e continentes, falando incluso de contactos semanais. Esta

³⁴⁴ Unha escribía que

el curso en general me gustó mucho más que el año pasado. En clase no me aburría”, outra que “*las clases me gustan bastante porque son muy amenas y se llevan bien y siempre se proponen nuevas ideas*”, unha terceira que “*a min a 1º evaluación gustoume moito o que dimos na clase*” e a última que “*a asignatura esta bastante ben, non é aburrida, non é toda a clase explicando*”.

³⁴⁵ A primeira foi citada por dezaseis alumnos e a segunda e a terceira por sete cada unha.

³⁴⁶ Segundo o INJUVE 2008 a política só ocupa o décimo lugar dos asuntos que semellan máis importantes ós alumnos e preocupa a menos do 10%. O resumo pode consultarse en <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=725387112> Consultado o 20 de novembro de 2009 Os alumnos se corresponden cunha sociedade que ten a peor calidade democrática de todas as consideradas no estudo “*Calidad de la democracia en España. Una auditoría ciudadana*” (Vargas-Machuca et al, 2010), cuxo interese pola política é o peor de Europa segundo a Enquisa Social Europea pese a ter ideas reformistas, que “*se ahorra los costes de la implicación*”, pois non confía na súa capacidade de influir sobre a clase política (Ruiz Soroa, 2010).

experiencia internacional permitiu maior familiaridade cos contidos impartidos, mesmo cos máis exóticos: levou a Esmeralda a recoñecer Oxford –lugar mencionado ao falar das becas Rhodes–, a Engracia a recoñecer que o urdu –a lingua da palabra *sahib*– era unha das da súa familia de acollida e a Elvira a interesarse pola súa situación de Zimbabwe –país mencionado ao falar de Sara Baartman–, lugar de orixe tamén da súa familia de acollida.

No tocante ás lecturas, dez alumnos dicían ler entre un e tres libros non obrigatorios por ano e oito afirmaban non ler ningún ou case ningún, pero á hora de mencionar as súas últimas lecturas –a maioría dos cuestionarios pasáronse despois das vacacións estivais– a gran maioría citaba lecturas obrigatorias de literatura clásica en castelán e xuvenil en galego³⁴⁷. Ademais de pouca, a lectura era unha actividade secundaria mesmo para os alumnos que declaraban ler, pois só dous a mencionaban como afición. Aqueles que citaban xéneros falaban especialmente de aventuras, intriga ou ciencia-ficción, os máis mencionados tamén ao falar das preferencias na ficción cinematográfica, na que se engade o cine de terror. Con respecto á popularidade de obras concretas os resultados eran similares no tocante ós libros e películas non destacando ningún título³⁴⁸. Entre as segundas destacaban maioritariamente as obras comerciais destinadas ao público xuvenil, cabendo sinalar que ao longo do curso só Enrique viu *Slumdog Millionaire*, estrenada o ano anterior e triunfadora dos Oscar.

As películas que pediron ver na aula amosaban o mesmo gusto polo sentimental e polos tiranos que manifestaban acerca dos contidos históricos, optando directamente polo cine “romántico” ou “de nazis”, entendéndose no último caso cine sobre o Holocausto. Concretamente pediron ver *El niño del pijama de rayas* (2008), *El Patriota* (2000) ou *La vida es Bella* (1997). O cine que se refire a expansións coloniais era pouco coñecido sendo apreciado o máis recente e comercial –*Ana y el Rey* (1999), *As catro plumas* (2002)– e menos ou nada aquel máis sosegado e reflexivo cun maior peso da

³⁴⁷ *La casa de Bernarda Alba*, *Galván en Saor*, *A Esmorga*, *Bodas de sangre* e *Poetízate* foron as obras máis mencionadas. É sinalable o forte contraste coas obras citadas como preferidas das que só coinciden dúas dunha lista de vinte e catro últimas lecturas e vinte obras preferidas: *Resistencia* e *El niño con el pijama de rayas*, que só obteñen unha mención en cada unha das listas.

³⁴⁸ Entre as lecturas, pese a mencionarse vinte, ningunha o foi por máis de dous alumnos, e entre as películas mencionáronse vintetrés, obtendo máis de dúas mencións só *Titanic* (1997), con cinco.

análise sociopolítica ou humana en profundidade –*Gandhi* (1982) e *Dersu Uzala* (1975)³⁴⁹.

A televisión era consumida segundo os mesmos parámetros que a literatura e o cine, destacando os produtos de maior audiencia no seu grupo de idade e grupo social: as series televisivas españolas, especialmente *Física o Química* e *Los hombres de Paco*, con audiencias superiores ós tres millóns de espectadores e que, no caso da primeira, ofrece un escenario escolar deformado polo sexo e a violencia, tal e como foi denunciado pola Confederación de Padres y Madres de Alumnos (Cofapa)³⁵⁰.

O predominio de contidos escapistas e o rexeitamento das aproximacións informativas ós fenómenos sociopolíticos atópase tamén no consumo de noticias, pois algo máis da metade dos alumnos dicía ver telexornais a diario pero tres cuartas partes (CAOU) afirmaban non ver ou case nunca as noticias de política internacional³⁵¹. A prensa escrita era lida por menos da metade do grupo, que escollía prensa rexional ou local, na que o peso da sección de internacional é menor, sendo escasas as mencións a prensa deportiva (catro). Os periódicos líanse en gran medida o fin de semana e o seu consumo novamente buscaba o entretenimento, a información local ou eran lecturas superficiais do resto de seccións³⁵², recoñecendo tódolos alumnos menos un (CAOU) non ler a de internacional.

A perspectiva maioritariamente hedonista reflectiuse así mesmo á hora de elixir personaxes que admiraban, dos que case a metade eran deportistas, actores ou modelos. Na mesma orde de cousas, tres elixiron personaxes históricos femininos como Isabel II e María Antonieta “*por golfas*”. Máis minoritarias eran as mencións a personaxes

³⁴⁹ Dese xeito, o cine apenas influíu na concepción que os alumnos tiñan do período fronte a exemplos como aquel de McDiarmid (1994, 170) que, nunha investigación con estudantes universitarios, atopou que estes elixían de entre varias versións da Reconstrucción aquela máis similar á de *Foixeo co Vento*.

³⁵⁰ <http://www.elmundo.es/elmundo/2008/02/20/television/1203511736.html/>. Consultado o 2 de novembro de 2010.

³⁵¹ O INJUVE 2008 menciona que só un 10% de mozos ve informativos ou documentais con datos estables dende o 2002. Esta información e o baixo coñecemento da situación política nacional e internacional inducen a pensar que o visionado dos telexornais era superficial.

³⁵² Dez recoñecían non ler o xornal, catorce *La Voz de Galicia* e cinco o *Diario de Ferrol*. Só un alumno citou un diario nacional, *El Mundo*. En canto á frecuencia e tipo de lectura, un cuarto sostíña lelo exclusivamente os domingos e catro a diario, cinco lían a sección de deportes e o resto sucesos, comarcas, pasatempos ou as esquelas, non destacando ninguén nacional ou internacional, un opinión, dous “*actualidade*”, un “*noticias principais*” e catro “*de todo*”. Os datos foron confirmados na aula polos escasos coñecementos de política nacional e internacional e polas declaracións de Esmeralda e Elisa, que recoñeceron non ler o xornal. As proporcións lectoras son similares ás mencionadas no INJUVE 2008: 27% de lectores diarios de xornais e 19% que o fai varias veces á semana.

virtuosos, e así outros tres elixiron personaxes históricos de tipo *heroico* mencionando a Ana Bolena e Xoana de Arco e apenas tres optaron por personaxes altruístas³⁵³.

No referido ás revistas e a música, os gustos estaban tamén dentro do común nos adolescentes españois. No primeiro caso predominaban revistas de moda e corazón que presentan unha visión de mundo que coincide coa da maioría do grupo combinando consumismo, machismo, interese na vida privada e non nos logros profesionais dos protagonistas das súas páxinas e uso dunha linguaxe infantilizada, ofrecendo escasa ou nula información sobre temas sociais. Entre as mesmas destaca *Cuore*, mencionada por un cuarto do grupo, ademais de *Marie Claire*, *Cosmopolitan*, *Loka*, *Bravo*, ou *Super Pop* entre outras. No referido á música os alumnos mencionaban vintetrés solistas e grupos, dos que todos agás tres cantan en castelán e todos son do último cuarto de século e especialmente dos últimos cinco-dez anos, coa salvedade de tres compositores clásicos.

Escola

A actitude dos alumnos cara o centro escolar era positiva. Algo máis da metade declaraba querer acudir ao mesmo e un quinto sen demasiada molestia, aínda que algo máis da metade non gustaba de estudar, polo que a motivación á hora de acudir era relacionarse cos compañeiros. Na mesma orde de cousas, os alumnos preferían as materias máis prácticas e sinxelas, especialmente optativas como Música, Relixión e TIC³⁵⁴. As cifras baixaban notablemente á hora de tratalas materias comúns, sendo as preferidas Educación Física e Inglés con sete alumnos do total do grupo. Historia, tendo en conta que as cifras deben rebaixarse por pasarse o cuestionario nesta materia e ir asinado, era unha materia que desataba escaso interese, sendo mencionada por seis alumnos.

A posición do grupo con respecto ao profesorado se definía por esperar del claridade, amenidade e respecto, desprezando outras características como a solidez dos seus coñecementos, nunha nova mostra do escaso valor que daban a estes. Os alumnos defendían que un bo profesor debía explicar, non resultar pesado, axudar ós alumnos e

³⁵³ Aqueles alumnos que elixiron personaxes altruístas non citaron nomes senón que falaban de “*aqueles que triunfan limpamente en algo*”, “*que fan cousas boas polo mundo*” e similares. Dende o punto de vista da ciencia histórica son interesantes unha mención a Adolfo Suárez e outra ós “*campesinos da Revolución Francesa por revolucionarios*”.

³⁵⁴ A primeira foi votada por cinco alumnos de seis matriculados nela, a segunda por dous de tres e a terceira por tres de cinco.

ser cercano a eles nun ambiente de respecto e confianza. Ao definir unha clase amena optaban por actividades vencelladas ao ocio como as excursións (nove) e o visionado de películas (seis). Só un alumno postulaba cambios nos contidos, preferindo de forma ambigua “*temas interesantes*”. Todos optaban por continuar estudando tras rematar o bacharelato: oito por un ciclo superior e o resto por estudos universitarios³⁵⁵, entre os que só aqueles do INEF eran elixidos por máis dun alumno (tres). Só catro alumnos contemplaban máis dunha opción de futuro.

Mostra: os coñecementos do alumnado en relación co imperialismo

O nivel co que o grupo accedía ao bacharelato entraba dentro do común e coincidían en gran medida coas preferencias e coñecementos dos alumnos dos centros de Cambre e Betanzos. Así, todos sabían quen era Napoleón Bonaparte, respostando sen apenas incorreccións, aínda que ofrecían pouca información³⁵⁶, esquecían rasgos característicos da persoa e dous grupos –que sumaban sete alumnos en total– ofrecían as mesmas respostas.

O dato máis mencionado era un suceso relativamente menor na carreira do curso, a batalla de Trafalgar –mencionada en ocasións como “*guerra*”–, citada por case a metade dos alumnos, dous dos cales confundían a Napoleón con Nelson afirmando que este morrera na batalla. Isto, ademais do feito que só un alumno mencionase a España e referíndose exclusivamente á planeada invasión francoespañola de Portugal, indica o peso da lectura británica do suceso e lembra o esquecemento dos fracasos españois atopado nas entrevistas. Por outra parte, a ausencia de mencións á Guerra de Independencia é unha mostra do pouco calado popular das conmemoracións da mesma e da perda de importancia na memoria colectiva da maioría dos mitos históricos do nacionalismo español.

No tocante ao imperialismo, sete alumnos mencionaban como principal actuación de Napoleón a de conquistar ou invadir, destacando dúas respostas nas que se

³⁵⁵ As posturas non eran sólidas pois as cifras variaban coa pregunta “*ata cando queres estudar?*”, resultando en nove que optaban pola universidade e cinco por un ciclo formativo.

³⁵⁶ Sete de vintetrés alumnos recordaba a Napoleón como militar ou xeneral, tantos coma os que o identificaban como emperador, catro como cónsul –incluíndo un que identificaba o paso deste cargo ao de emperador–, e dous como monarca. Algo máis dun cuarto lembraba o exilio en Santa Helena, se ben non todos lembraban o nome da illa; catro aportaban algunha data –século XVIII, século XIX e “ *finais do século XVIII e comezos do XIX*”–, tres mencionaban os Cen Días, se ben sen este nome e con respostas case idénticas, polo que probablemente só unha sexa orixinal; e só un a invasión de Rusia. Houbo unha resposta de mediana extensión completa e correcta.

sostiña que “*se dedicaba a luchar contra otros países*” e “*se dedicaba a conquistar países*” e unha terceira na que figura a asociación colonización-conquista³⁵⁷. Pese á popularidade dos imperios, só un alumno fixo referencia á existencia dun imperio. Ademais, fronte ao debate xerado na aula, Napoleón non era unha figura controvertida, pois na maioría dos casos non expresaban opinións, agás nun caso que falaba do “*máis grande conquistador de Francia*”. Nese sentido, é importante que as polémicas potenciais a miúdo hai que facelas aflorar e que deben centrarse en personaxes coñecidos.

O emperador francés destacou nas listas de personaxes considerados máis coñecidos, sendo aquel con maior número de mencións seguido de Colón e os Reis Católicos. Nese sentido, segundo os alumnos, igual que para os entrevistados e pese a que neste caso non estaban sendo preguntados polo imperialismo, tiñan un papel destacado na historia.os gobernantes expansionistas e especialmente os provintes da mitoloxía nacionalista española e aqueles dos réximes fascistas nados no período de entreguerras. Así, Napoleón, Colón e os Reis Católicos reapareceron na lista dos personaxes considerados máis importantes, empatando no primeiro posto o corso e os monarcas de Castela e Aragón, e figurando no segundo o descubridor seguido de Hitler no terceiro e Franco –empatado con outros dous– no cuarto lugar. O atractivo e o interese por estes líderes expansionistas ou vencellados a procesos deste tipo non ía parello coa valoración positiva dos mesmos, pois ningún aparece na lista de persoaxes admirados³⁵⁸, resultados que coinciden co atopado nunha investigación anterior no mesmo centro (Pousa, 2008).

Igual que Napoleón, tamén era coñecida a Revolución Francesa, que todos os membros do grupo definían dun xeito aceptable, habendo catro parellas que daban respostas iguais. Como acontecía cos entrevistados, sucesos espectaculares, illados e cuxa importancia descoñecían eran os máis destacados, neste caso a toma da Bastilla, que figura en sete respostas. O elemento con maior presenza nas mesmas foi a referencia ao “*pueblo*”, ós “*ciudadáns*” ou ao “*3º estado*”, con dez, sinal da importancia dada ao elemento popular. A maioría definía o período ben como unha revolta contra a monarquía, ben contra a nobreza –nunca contra ambas–, opcións polas que optaron

³⁵⁷ “*Era un colonizador, conquistaba países (Revolución Francesa)*”.

³⁵⁸ Mesmo Colón desataba inquinas pois, sendo raros os comentarios nos cuestionarios, un entrevistado escribiu na lista de personaxes favoritos “*odio a Colón*” e outro na dos máis importantes escribía que “*eu creo que en historia sempre se fala de Colón, aínda que eu creo que iso de descubrir América mentres se buscaba a India non é de listos*”.

catro respectivamente. A metade dos que se referían á nobreza, facíano tamén ao clero. Aparte destes datos xerais, foron máis habituais aqueles máis precisos: catro ofrecían a cronoloxía (1789-99), tres facían mención ao réxime liberal e seis ao voto por estamentos. Non houbo mencións á burguesía, a Maria Antonieta, nin ao absolutismo.

O coñecemento de sucesos e réximes entraba dentro do habitual nas clases de 1º de bacharelato, lembrando a escasa retención dos contidos impartidos en anos anteriores. Así, as definicións do imperio otomán, presente nos contidos da ESO pero de forma pouco destacada, foron correctas pero esquemáticas: cinco alumnos non contestaron e dezaseis –máis de tres cuartas partes do total que escribiu algo– definíao tan só pola etnia dominante: “*son los turcos*”, “*imperio que formaban os turcos*”, e similares. Dada a forte similitude das contestacións, a posibilidade de que moitos alumnos descoñeceran mesmo esta resposta e a copiaran dun compañeiro é alta. Tres respostas mencionaban a área xeográfica que este imperio abarcaba, aínda que dúas eran moi similares incluíndo o erro de escribir que controlaba “*o sur de África*”. A terceira indicaba o detalle de que “*quedou reducido nun país, Turquía*”. Ninguén aportou información cronolóxica.

Acerca dos contendentes da Primeira Guerra Mundial (CCH), os resultados coinciden cos dos entrevistados, indicando un elevado descoñecemento entre os alumnos do acontecido e unha sobrevaloración da importancia do papel de Alemaña. Este país foi o mencionado en máis ocasións, figurando en máis das tres cuartas partes das respostas, ós que se pode sumar unha referencia a Prusia³⁵⁹. Porén, a resposta máis frecuente foi “*Alemania y*” (sic.), dada por sete alumnos, exemplo de que probablemente só un certo número de alumnos coñecía a resposta, que algunhas se compartían entre eles –explicación máis plausible do carácter aberto da contestación– e que non lles importaba demasiado que esta práctica fose detectada. Só dous alumnos non contestaron. Ninguén mencionou a Austria-Hungría, Italia, Portugal, países balcánicos, Xapón ou ás colonias, e só un alumno enumerou cun mínimo grado de corrección a lista de belixerantes na mesma.

A Primeira Guerra Mundial era confundida coa segunda, pois cinco respostas son probablemente confusións entre elas: catro falaban dun conflito entre “*Alemania e a*

³⁵⁹ Foi mencionada en dezaioito ocasións, o que supón máis do dobre que o seguinte Estado, Francia, que conta con sete. Rusia/a URSS tivo seis mencións, o Reino Unido dúas e Corea e os Estados Unidos unha.

URSS”, dúas delas mesmo especificando “*cos seus respectivos aliados*”; e a quinta falaba da loita entre “*os países do eixe contra os países dos aliados*”³⁶⁰.

As preguntas máis difíciles para o grupo foron aquela sobre Garibaldi³⁶¹ e a que se refería ós países nacidos na Idade Contemporánea. Esta última pregunta, de elevado interese nesta investigación, obtivo novamente resultados similares ós dos alumnos entrevistados, indicando un forte descoñecemento da historia recente da maior parte do Planeta, especialmente da Descolonización e por tanto do colonialismo, pois casi tres cuartas partes dos alumnos non a contestaba, o que sinala que os alumnos non inventaban as contestacións en tódalas ocasións. Tamén como nas entrevistas houbo nas respostas a esta pregunta un forte peso da historia europea máis recente, especialmente da caída dos réximes comunistas do leste de Europa³⁶². Fronte ao atopado no grupo analizado o ano anterior (Pousa, 2008) destaca a ausencia de mencións a Cósova.

Os coñecementos históricos dos alumnos eran fundamentalmente de historia de España, e así algo máis da metade dos personaxes históricos que consideraban máis importantes (CCI) eran españois, deles o 41,1% monarcas. As cifras eran superiores cando mencionaban líderes políticos do século XX (CCH), aumentando a cifra de españois ata o 73,9%, destacando novamente os gobernantes, neste caso presidentes, con Leopoldo Calvo-Sotelo nun primer lugar, dato que resulta sorprendente polo seu curto mandato e baixo carisma pero explicable pola proximidade temporal do seu pasamento en relación á data en que se pasaron os cuestionarios.

A importancia da historia española reflectiuse en menor medida á hora de definir os árabes, pois algo máis dun cuarto dos alumnos que respostaron sinalaban como rasgo definitorio deles que conquistaran a Península Ibérica. Ademais, cando se lles pediu enumerar continentes colonizados (primeiro CBAC) máis da metade dos alumnos que contestaron mencionaban América, da que incluso mencionaban subdivisións, cousa que non facían con outros. Máis alá de España, o seu coñecemento da historia contemporánea estaba focalizado na de Occidente.

³⁶⁰ Os suliñados son do cuestionario.

³⁶¹ Tivo nove respostas en branco de vintetrés, oito alumnos definíanlo como pintor, escultor –nun caso– ou filósofo; e os restantes, en respostas moi similares, definíanlo como un “*liberalista*”, indicando catro que vivira no século XIX

³⁶² Catro alumnos falaban de “*Macedonia y Servia, Montenegro, República checa*”–nunha nova resposta colectiva –, outro ós “*que formaban a URSS: Rusia, Letonia, Lituania, Estonia, etc.*” e un sexto indicaba que “*naceron novos países despois da Guerra Fría*”.

Pese ao predominio do coñecemento da historia española e occidental, os alumnos non defenderon nunca como obxectivo do ensino a formación patriótica, un dos tradicionais xunto co enriquecemento cultural (Domínguez, 1989, 36), que sí foi mencionado. A opinión maioritaria acerca da historia era que tiña escaso ou nulo valor, como demostraron cando se tratou na aula o interese do estudo da historia, sendo principalmente o profesor o que expuxo os posibles argumentos.

Os períodos e fenómenos históricos destacados polos alumnos entrevistados se centraban nos máis espectaculares, especialmente as peores tiranías e guerras, especialmente os totalitarismos fascistas e comunistas, a Segunda Guerra Mundial e a historia estadounidense, categorías destacadas tamén nas mencións dos líderes do século XX (CCH)³⁶³. No referido ás áreas xeográficas, pese ao marco pechado en que os alumnos vivían, non optaban pola historia local nin a galega, mostrando un certo equilibrio entre éstas, a mundial e a española³⁶⁴.

Actitudes cara o ensino de historia

No referido ao modelo de ensino da historia defendido polos alumnos, éstos tenderon a defender nos cuestionarios cambios nos contidos, especialmente contra determinados: oito decantábanse por unha historia centrada en torno ós modos de vida³⁶⁵, once contra a memorización de datas e seis contra a política. As súas preferencias estaban moi relacionadas coa ficción cinematográfica, optando por unha visión romántica pola que case a metade do grupo gustaría visitar unha Idade Media aristocrática que asociaban coa moda e o luxo³⁶⁶.

Porén, acerca da metodoloxía –da que non coñecían alternativas– os alumnos eran conservadores, non sendo capaz ningún grupo de realizar un traballo de historia

³⁶³Os temas máis votados polo grupo a principios do terceiro trimestre á hora de elixir as cuestións a tratar foron de novo as dúas guerras mundiais e as dictaduras de entreguerras e entre elas especialmente o nazismo xunto coa Guerra Fría. Pouco máis da metade dixo preferir a historia de Alemaña, Estados Unidos, Italia, China, Francia e o Reino Unido.

³⁶⁴No referido á orde de preferencia, a historia local, a mundial e a española empataban con cinco votos e a galega tiña catro. Si contamos as dúas primeiras posicións a mundial tiña nove, oito a española e sete a galega e a local.

³⁶⁵“Coñecer os personaxes do pasado”, a “forma de vida dos antepasados”, “como vivían”, “como vivían antes”, as “formas de vida” ou a vida “dos reis”.

³⁶⁶Gustaban do período “por la ropa que llevaban” –en dous casos-, “pola roupa e os castelos”, “pola roupa e a vida que levaban”, pola “...roupa, como se organizaba a xente, as festas”, “poe estar en los castillos” e por “vivir nun castelo...”. O gusto pola moda observouse ao longo do curso con comentarios e preguntas sobre outras prendas como os *culottes*. A actitude, porén, dependía pois houbo curiosidade polas chilabas tras velas no museo militar, pero non a houbo ao explicarse vendo *Days of Glory*.

regresiva. Resultou difícil facer aprender comprendendo, e foi común atopar o estudado por Pilar Maestro e Javier Merchán sobre a preferencia dos alumnos por unha historia “*descriptiva, memorizadora, con elementos superficiais y con estructuras escasamente relacionadas*” (Sobejano, 2003, 121), a tendencia ás explicacións personalizadas, as dificultades coas causas non inmediatas dos sucesos e coas interpretacións estruturais, alleas a decisións individuais, o rexeitamento de plantexamentos docentes que esixan pensar en vez de reproducir (Alonso, 2005, 51)³⁶⁷, a maior dificultade coas operacións cognitivas relacionadas coa comprensión e análise que cos de aplicación e coñecemento (Muñoz, 2002, 86) e a tendencia a reutilizalos coñecementos, froito da economía cognitiva propia dos alumnos, que adoptan saberes contextualizados, xuxtapostos en compartimentos estancos (Vieuxloup, 2003, 140 e 153). En xeral, optaban pola información dictada e breve.

Este conservadurismo era unha cuestión de inercia e descoñecemento doutras opcións ao que se suma certa desconfianza cara o profesorado, cuxos intereses frecuentemente non coinciden cos seus. Nesa orde de cousas, cando se pediu ós alumnos traballos de tema libre dentro da historia contemporánea, optaban por sucesos clásicos da historia político-militar como a división de Corea, a revolución cubana, a bomba atómica ou a Guerra Fría. Porén, como declararon algúns, tratábase de eleccións pensadas para agradar ao profesor e, cando descubriron que existían outras posibilidades, cinco grupos –case a metade da clase– optaron novamente polo hedonismo: a historia da moda de París centrado en diversas marcas, a biografía de Paul Newman, a historia dos piercings, das carreiras de motos e da Formula-1³⁶⁸. Só un grupo de varóns mantivo como tema do traballo unha cuestión tradicional relacionado coa violencia, o primeiro uso da bomba atómica.

O colonialismo europeo contemporáneo

De entre os períodos históricos sinálase aparte a percepción da era do imperialismo polo protagonismo que ten neste traballo. Os alumnos descoñecían en

³⁶⁷ Os alumnos non aceptaron de bo grado que a explicación formase parte do traballo da clase de historia, preferindo en moitos casos unha resposta a unha discusión (Hahn 1994, 212), polo que coincidimos coa hipótese formulada por Carretero e Limón (1995, 55) sobre a percepción do traballo do historiador. Foron comúns comentarios como o de Diana acerca de que as preguntas propostas dábanlle dor de cabeza.

³⁶⁸ Aínda que non se pode asociar imperialismo con deporte, o espírito deportivo e o afán bélico estaban fortemente asociados na Era do Imperialismo (Springhall, 1986, 67 e Wolf, 1987, 307). A importancia educativa á hora de crear unha *raza imperial* era sinalado por exemplo nas *public schools* británicas da Era do Imperialismo (Magan, 1986, 120-1)

gran medida o acontecido na mesma, polo que, dos quince imperios que mencionaron no CCI, só catro pertencen en parte a este período –o francés, o inglés, o alemán e o ruso– aínda que estes exténdense temporalmente dende a Idade Media ou a Moderna³⁶⁹. Algo máis da metade das mencións dirixíanse a tres imperios, alleos por seren lonxanos no tempo, por ser de culturas foráneas ou cos que a identificación é remota e parcial: o otomán, o alexandrino e o romano. Pese á popularidade entre os alumnos de Napoleón, o seu imperio non figura na lista e o “*francés*” só recibiu dúas mencións. O esquecemento do portugués é notable, especialmente porque ao preguntarse na aula polo imperio máis lonxevo, só foi mencionado tras outros como o austríaco, danés ou sueco.

No referido ás personaxes históricas que mencionaban, tampouco figuraban na lista protagonistas do colonialismo europeo. Ningún dos líderes do século XX mencionados polo grupo (CCH) se asocia principalmente con este fenómeno. Houbo tamén serias dificultades á hora de identificar metrópoles coloniais da Idade Contemporánea e os seus territorios dependentes, pois dezaseis alumnos non foron capaces de responder á pregunta “*qué países colonizaron a outros neste período?*”. Os nove países mencionados indican que ou ben os alumnos non entendían a pregunta ou descoñecían a resposta³⁷⁰.

África, exemplo paradigmático do continente colonizado na era do imperialismo nos libros de texto e para os alumnos entrevistados, érao tamén para os alumnos do grupo estudado, sendo o segundo máis mencionado despois de América³⁷¹ e unha das mellores alumnas (Elvira) falando de territorios colonizados polos latinoamericanos, pensou en África. Porén, apenas foi citado por cinco alumnos, dos cales catro daban a mesma resposta. Oceanía non foi citada e Asia por dous. Un cuarto dos alumnos non distinguía colonizado de colonizador mencionando países ou áreas de Europa como territorios colonizados³⁷².

³⁶⁹ Optouse por non considerar propios da Era do Imperialismo ós imperios otomán e español por identificarse na maioría dos casos coa Idade Moderna.

³⁷⁰ As respostas incluían a URSS, os EEUU e unha rezaba: “*Italia, as Illas do Mediterráneo y Francia intentaron conquistar España*”. Pese a ser unha das últimas preguntas descartouse a fatiga como unha posible causa porque case a metade dos alumnos respondeu a dez ou máis dun total de quince e o cansancio normalmente conduce a non contestar que a ofrecer respostas imaxinadas.

³⁷¹ En contraste cos entrevistados, África non era asumido como un continente rico en recursos pois a principios do curso (CIH) tres alumnos mencionaron como causa do atraso de África a súa falta de recursos fronte a dous que mencionaban o caso oposto.

³⁷² Porén, hai dous casos de dudosa interpretación: unha mención a “*Europa central*” e outra a “*unha gran parte de Europa*”.

Igual que acontecía no caso do colonialismo español, os alumnos tampouco tiñan presentes os efectos do europeo, pois apenas dous dos dezaioito que citaron causas do subdesenvolvemento de África mencionaron este proceso, e mesmo Esperanza sostivo que a responsabilidade do subdesenvolvemento debíase a que “*non se colonizou*”. No caso africano os alumnos tampouco tiñan presente manifestacións imperialistas recentes, pois apenas tres falaron do neocolonialismo e facíano sen empregar este concepto, senón falando dos “*grandes países*” ou as “*grandes potencias*”, que se “*aproveitan*”, “*queren todo para eles mesmos ou “explotan”* África. Só era mencionado por un alumno á hora de falar do atraso de África no CIH e outro no CAOU³⁷³.

Resultados educativos a corto prazo

Ao baixo nivel de coñecemento e escaso contacto coa historia fóra das aulas comprobouse ao longo do curso, ao atoparse en repetidas ocasións que os alumnos lembraban a maioría dos acontecementos e personaxes cos que se traballou por períodos breves de tempo, o que supón que tiñan escasa relevancia para eles e unha baixa presenza nas súas vidas. Estes datos conducen a replantexar a necesidade de reforzar determinados contidos, prescindir doutros ou cambiala metodoloxía empregada. Por exemplo, no primeiro CBAC, pasado pouco despois de impartir contidos acerca do imperio francés en América, do napoleónico ou da independencia dos Estados Unidos, as referencias a estes fenómenos foron illadas³⁷⁴.

Coñecementos xeográficos

En xeral os coñecementos xeográficos do grupo dificultaron severamente a comprensión dos fenómenos internacionais e converteron en desmotivador o traballo con áreas da Terra máis alá das máis coñecidas (Steele, 1976, 51, 87) pois eran moi escasos fóra do máis familiar marco local-rexional. Durante o curso atopáronse carencias básicas, habendo quen dubidaba se a Toscana (Emilia), Roma (Dolores), o Véneto (Emilia), Lombardía (Emilia), Savoia (Eloisa) ou Magenta (Diana, Emilia) eran

³⁷³ O alumno escribía que o atraso se debe ás “*colonias de europeos que a invadirón no pasado*”. Outro escribiu que “*nos aproveitamos das súas riquezas*”, sen poder coñecerse se fala en presente ou pasado. Un terceiro falou claramente de neocolonialismo –“*la explotan*”–.

³⁷⁴ Á hora de mencionar palabras que asociaban con imperialismo houbo mencións individuais a: emperador, Francia, británicos e Estados Unidos, e tres a Napoleón. Todas elas desapareceron no segundo CBAC.

Estados actuais ante un mapa de Italia e nun mapa que representa o colonialismo e a descolonización, un grupo (Érica, Emilia, Delia e Diana) situaba Chile na Guaiana, Bélxica no imperio-austrohúngaro e Italia en Grecia e outro localizaba o “*canal de Suezia*”. Ante un de Norteamérica ningún alumno identificou á América británica con Canadá, ninguén era capaz de localizar Haití (falándose de África e Asia) ou Varsovia, Eloisa descoñecía si había máis de tres Estados independentes en África, Elisa preguntaba si México DF estaba nos Estados Unidos³⁷⁵ ao descubrir que Novo México era un estado dese país, Emilia confundía Rusia con Rumanía, Estela e Eleonor (pese a non existir relación entre as dúas) nun exame chamaban “*afganos*” ós arxelinos, a segunda en catro ocasións pese a falar da “*Arxelia francesa*”; e unha das mellores alumnas (Engracia) ignoraba a localización das canles de Panamá e Suez e de Uruguai.

Comprensión lectora e vocabulario

Outro elemento que dificultou o traballo acerca dos fenómenos relacionados co imperialismo foron as dificultades atopadas no traballo con material escrito nun rexistro culto, sexan definicións de conceptos históricos, obras literarias, artigos de prensa acerca de política internacional ou documentos históricos de carácter político, datos que coinciden cos argumentos de De Silva (1969, citado en Steele, 1976, 23) acerca da alta demanda da escola en relación ás capacidades lingüísticas, que fai que só unha elite entenda a materia. Dado que o resto dos conceptos foron tratados en diversos subapartados, cabe destacar agora que, mesmo cando os alumnos traballaban coas definicións de imperialismo, unha alumna (Elisa) sostiña que non podía opinar acerca do fenómeno por descoñecer en qué consistía. Ademais, conceptos cos que se traballou abundantemente no curso como tirano (Esmeralda), anexionar (Emma) ou emancipación (Esperanza) resultaban inicialmente difíciles para alumnas de nivel medio.

Antiimperialismo

Non se atopou entre os alumnos do grupo investigado posicionamentos antiimperialistas propios de movementos progresistas pois, por exemplo, só tres

³⁷⁵ Os coñecementos acerca da xeografía deste país eran pobres, aparecendo varios tipos de erro ao preguntar nun exame acerca da venda da Luisiana. Darío, por exemplo, confundía Francia cos EEUU escribindo que “*os Estados Unidos non querían formar un reino [na Luisiana] porque quedaballes moi lonxe*”. Domingo, pese a explicación acerca da fundación de cidades por parte dos franceses, cometía un erro de xeografía histórica escribindo que os últimos e os británicos “*foron polo val do Misisipi conquistando Detroit, Nueva Orleans...*”

(Débora, Darío e Engracia) consideraban a Iraq como unha colonia, ningún dos cales deu mostras de antiamericanismo ou posicionamento contra o neoliberalismo, senón do contrario. A visión do grupo era maioritariamente pragmática, e así vinte alumnos (CAI) consideraban que o máis forte sempre exerce o seu poder sobre os máis débiles, cuestión que non desataba críticas.

O colonialismo español

Entre os membros do grupo o colonialismo se asociaba co español en América pois este foi o continente máis mencionado ao falar deste proceso. A visión do mesmo apartábase das perspectivas nacionalistas de antano, sendo o imperio español fonte de orgullo só para tres rapaces (Darío, Domingo e Enrique) e só de forma indirecta, pois estes alumnos non consideraban importante o papel de España na historia da humanidade porque “*perdeu territorios importantes*”, idea que foi reiterada tamén nas entrevistas³⁷⁶. Esta formulación resulta interesante por ser unha forma complexa de enmascaralo orgullo nacional a través dunha dobre negación e de combinalo con vergoña. É dicir, segundo ela e de forma irracional, si España non é importante por perdelo seu imperio, colíxese que España era importante por gañalo. Pero a perspectiva ten a complicación engadida do uso dun punto de vista complexo en torno á cronoloxía porque nela os feitos posteriores determinan ós anteriores, o *Desastre* quita a importancia histórica ao imperio español. Santiago de Cuba se equilibra coa conquista de México. A importancia dada por estes alumnos ao acontecido en 1898 reapareceu cando un deles foi o único que sinalou territorios colonizados polos EEUU, facendo referencia a Alaska e a Cuba, e mencionando noutra ocasión o mesmo suceso ante a pregunta de si América era libre.

A maioría rexeitaba tanto o orgullo como a vergoña en relación ao imperio español, operándose neles unha tendencia a mirar a outro lado, que fai do período máis alá da conquista unha etapa pechada para a memoria colectiva. Mesmo as mellores alumnas (Dolores, Engracia, Elvira) do grupo sorprendéronse da existencia dun imperio español. Dado que deron mostras de coñecerla súa existencia, a mesma noción dun imperio español, equiparable ao británico ou ao romano, era a que lles parecía extraña. Ademais desta percepción negativa do propio pasado, os alumnos tamén renunciaban á responsabilidade no acontecido nel: tres cuartas partes (CAI) non crían que existise

³⁷⁶ No caso de Beatriz, que consideraba inútiles –“*De qué les sirvieron...*”–ós imperios español e británico por ter desaparecido.

unha débeda con Latinoamérica³⁷⁷, e entre os que sí o crían non o facían polo acontecido na colonización, sostendo que era porque “*exclavizamos a muchos negritos*” ou polo papel de América como receptor de emigración española.

A visión acrítica do dominio español en América e a vontade de non querer mirar cara sucesos da propia memoria colectiva xulgados negativamente pode apreciarse así mesmo no feito de que varios dos alumnos que habitualmente comentaban as súas respostas, deixaron de facelo neste caso. Ademais, de igual xeito que facían ante a maioría dos imperios³⁷⁸, o máis común era descoñecer o proceso de desmantelación do español: os alumnos, como sucedeu cos entrevistados, descoñecían en gran medida a independencia latinoamericana, pois case a metade deixou sen responder a pregunta acerca do momento en que España perdeu as súas posesións nesta rexión³⁷⁹. Tamén, igual que se atopou nas entrevistas, era maior a presenza na memoria histórica da independencia de Cuba e as Filipinas que dos sucesos de principios do século XIX, pois un quinto mencionaba 1898 (CIH)³⁸⁰. Deste xeito, ademais de descoñecer o soño dun imperio español en África, os membros do grupo daban máis importancia ao momento simbólico da fin do imperio americano que á perda efectiva da condición de potencia mundial.

Dous casos individuais poden sinalar o grado de confusión e ignorancia que tiñan os alumnos acerca do imperio español. O primeiro, máis destacable por proceder da alumna con maior capacidade crítica do grupo (Engracia), foi a pregunta realizada vendo un documental acerca de Bolívar sobre porqué había españois en Venezuela, e a segunda foi a reflexión de Emma tras ler o *Decreto de guerra a muerte* de que “*Venezuela (América)*” foi a liberar a España.

Actitudes cara outras culturas e coñecemento das mesmas

Con respecto a outras culturas, os alumnos declarábanse maioritariamente abertos, outorgándose un 7,4 en tolerancia, o que resulta importante tendo en conta que

³⁷⁷ Os datos coinciden cos do cuestionario pasado en 2º de Bacharelato, onde catorce non crían que existise unha débeda, tres que sí e un non respondaba

³⁷⁸ Cabe destacar pola súa rareza o caso de Dora, que se interesou pola caída do imperio otomán. Afirmaba que lle interesaba por ter oído moito del.

³⁷⁹ Este dato confirmouse na aula cando, vendo un vídeo acerca de Bolívar, os alumnos preguntaban ao empezar a velo si se trataba dun proceso de independencia de España.

³⁸⁰ Dos cinco alumnos que mencionaron esta data, dous deron *probas de coñecer detalles do acontecido*: “*XIX??Cando perdeu Cuba, Filipinas e Puerto Rico en 1898?*” e “*no 1898, que foi o chamado desastre do 98...*”

todos agás un crían que vivirán nunha sociedade na que convivirán máis culturas. A posición da maioría estaba novamente lonxe de calquera patriotismo, tanto no referido a España como a Galicia, e non rexeitaban determinadas influencias exteriores como a estadounidense, que ninguén criticaba pese a que case tres cuartas partes do grupo recoñecía que era intensa e recoñecían que a buscaban afirmando que “*queremos ser como eles*”.

A percepción do contexto internacional incluía a sensación dun entorno seguro. Os alumnos non se sentían ameazados³⁸¹, pois dezasete non coñecían a existencia de inimigos de Europa ou España e máis da metade afirmaba que non existía ningún. As ameazas percibidas, ademais, eran moi variadas, sendo China o único Estado mencionado como invasor potencial. No conxunto do grupo non se percibían ameazas á cohesión do Estado español, pois só tres alumnos identificaban a Cataluña e ao País Vasco como inimigos e os mencionaban como adversarios de Galicia e non de España. Por outra parte, outros tres alumnos asumían unha postura autocrítica e mencionaban como inimigos de Galicia “*os galegos mismos*”. Á hora de situar o seu patriotismo nunha escala de dez, o valor medio era de 4,3, aínda que tres optaban por un 8 e outros tantos por un 0.

A maior parte do grupo afirmaba que vivía nun mundo desigual, aceptando vintedous alumnos a existencia de países “*superiores*”, aínda que especificando todos que se trataba dunha cuestión de poder económico, militar ou de tecnoloxía, non de nivel moral. Deste xeito, á hora de explicar en qué eran superiores eles fronte ós africanos só catro alumnos incluían elementos máis alá do material como a “*mentalidade*”, “*organización*” ou “*case todo*”. Cinco alumnos sostiñan que existían culturas “*superiores*”, pero tres especificaban que se referían a aquelas que non respetan os dereitos humanos e dous ós musulmáns³⁸², sendo quizais ambas categorías a mesma.

As opinións negativas cara o Islam tamén apareceron ao preguntarse polos seguidores desta relixión, nas que se atopan respostas moderadas como as que falan de persoas diferentes ou moi diferentes “*dos demás*” –especialmente dos europeos ou estadounidenses–, “*extravagantes*”, machistas ou racistas, ou aquelas que expresan un desagrado aberto ou insultaban –“*non me gustan moito*”, “*son o peor*”–. Ningún alumno

³⁸¹ Por iso non houbo mostras da diferenciación no uso da linguaxe cara os inimigos e aqueles que se opoñen á violencia propia do discurso orwelliano polo que a paz é a guerra e a guerra é a paz (Marcuse, 1974, 115-6).

³⁸² Un criticaba a “*cultura*” musulmana, que definía co símbolo ☸ e o outro falaba de “*cultura (...) moi pechada*” e machista.

expresou unha visión positiva dos mesmos. Tamén houbo expresións etnocéntricas en torno a manifestacións culturais como a escritura, e así Esmeralda afirmou que o alfabeto cirílico era “*raro*” e a pregunta acerca porqué os serbios o empregaban e non “*facían como todo o mundo*”.

Coincidindo co escaso interese pola súa historia, os alumnos non amosaban un apego especial por Latinoamérica, pois de elixir entre esta rexión ou Europa (CAOU), apenas tres dos dezaioito que respostaron preferían a primeira –aínda que sentíndose así mesmo europeo– e sete optaban exclusivamente pola segunda³⁸³.

No que se refire ao coñecemento doutras culturas, ningún alumno soubo definir correctamente quen eran os eslavos³⁸⁴ (CCH) e existía un descoñecemento similar para pobos historicamente máis próximos a España coma os árabes, que seis alumnos –de quince que respostaron– confundían con practicantes da relixión musulmana (CCH), só dous mencionaron que procedían de Arabia, habendo outros tantos que identificaban ós “*países árabes*”, pero incluíndo a Afganistán nos dous casos e a Irán nun. Non houbo mencións ao Maghreb.

Posición ante as intervencións exteriores

De igual xeito que os entrevistados, os alumnos do grupo investigado optaban polo conservadurismo en política exterior, defendendo un neutralismo propio de sociedades opulentas, rexeitando en gran medida calquera actuación neste campo, sendo alleos a concepcións idealistas en defensa da xustiza ou a igualdade no mundo. Sí sostiñan, en cambio, a importancia da axuda económica ós máis pobres.

Por exemplo, preguntados por unha posible intervención de Occidente nos países musulmáns e China (CAI) só dous alumnos a aceptaban no primeiro caso e un no segundo. Catorce de vinte sostiñan que non se debía intervir nos asuntos internos doutros países, usándose como únicas xustificacións das mesmas “*que o necesite*”, que “*debería axudarse*” e só no caso de ser “*necesario*”, “*moi importante*” e se “*no hacen mal a nadie*”. Tamén defendían a actuación no exterior en asuntos que afectaban directamente a España pero limitándoa á axuda económica ou sen especificar o modo. Por exemplo, quince alumnos defendían actuar nos países de orixe das pateras (CAI),

³⁸³ As cifras no CAI eran similares: en caso de ter que elixir entre unha rexión e outra quince elixían Europa e tres Latinoamérica.

³⁸⁴ Só houbo cinco definicións de “eslavos”, unha delas compartida por tres amigas. Todas son erróneas e recorren á homofonía falando por exemplo de “*persoas relacionadas con Eslovenia*” e “*habitantes de Eslovenia???*”.

pero tres deles especificaban que a intervención debía ser en forma de axuda económica e ningún falou de presións económicas ou militares³⁸⁵. No mesmo sentido, a totalidade dos vinte alumnos que responderon ao CAI defendían que os países máis ricos debían axudar ós máis pobres.

Os membros do grupo investigado tampouco defendían expresamente a opción bélica á hora de conseguir recursos naturais sen explotar. Así, once alumnos fronte a oito defendían que as riquezas eran do Estado no que se atopaban e non de quen sabía aproveitalas (CAI). Os últimos, ademais non facían comentarios nas respostas ou sostiñan, por exemplo, que os bens non son “*de ningún, [senón] do que os precisa*” ou que son “*do país na que están e se ese país non as aproveita de quen as poida aproveitar*”. Só un alumno optou por destacar a importancia da *realpolitik* afirmando que o que acontecía habitualmente era que “*donde hay riquezas suele ser el país pobre y un país rico es el que se aprovecha*”.

Pese ás numerosas declaracións a favor do respecto da soberanía doutros Estados e sociedades, esta posición era pouco sólida, sendo susceptible de adaptarse pasivamente a discursos agresivos, pois todos excepto tres alumnos no CAI atopaban algunha causa para “*atacar*” outro país de entre unha lista breve³⁸⁶.

Pobos indíxenas

Os alumnos defendían así mesmo o non intervencionismo en cuestións socioculturais como a modernización dos pobos indíxenas, en especial debido a unha visión idealizada de xente que é feliz, tranquila e que “*no hacen mal a nadie*” que coincide con aquela dos alumnos entrevistados, denunciada por Anglas (2000, 480-1) como hipersimplificada. A opción *conservacionista* figuraba nas respostas a si deben respetarse os costumes, a relixión, a medicina e as infraestruturas das poboacións conquistadas perante a colonización (CBAC), nas que os alumnos optaban maioritariamente polo mantemento agás no caso da medicina³⁸⁷. A liberdade de elección dos pobos indíxenas ante o progreso era defendida por doce alumnos no CAI,

³⁸⁵ Apenas dous defendían certo nivel de intervención, pero de forma vaga: “*Sí, ya que cada vez vienen más pateras y los políticos de esos países no hacen nada y dejan que su gente arriesgue de esa manera la vida*”, e “*sí, para que haya más control*”.

³⁸⁶ Que ataquen a outro (6), que opriman ao seu pobo (8), que practiquen costumes bárbaras (4). Tres alumnos non contestaron.

³⁸⁷ A preservación dos costumes foi defendido por un 85,7% e un 75% no primeiro e no segundo CBAC respectivamente, a relixión por un 71,4% e un 75%, a medicina por un 42,9% e un 25% e as infraestruturas por un 95,2% e un 55%.

manifestando só cinco a necesidade de modernizalos, aínda que especificando a necesidade de facelo co seu consentimento. É destacable unha resposta que non idealizaba ós pobos aborixes e evitaba a dobre moral:

“A min gústanme as cousas antigas pero creo que eso é difícil de responder. Penso que se pode permitir sempre que non violen os dereitos humanos. Aínda que pedirilles que os respeten eles se non os respetamos nos primeiro paréceme cousa de necios”.

A perspectiva non variaba de considerar cuestións económicas pois, ante o caso de que os pobos indíxenas impedisen o acceso a riquezas, os alumnos insistían no seu dereito á terra, aínda que había afirmacións que deixaban a porta aberta á expropiación³⁸⁸.

7.2. RESULTADOS

7.2.1. Conceptos

Imperialismo

En comparación cos resultados das entrevistas, o concepto de imperialismo:

-vencellábase tamén principalmente coa expansión territorial. Trece asociábano (CCH) con colonizar –oito exclusivamente con esta práctica–, conquistar ou adquirir territorios³⁸⁹, e nos dous CBAC o expansionismo era o rasgo máis destacado, presente en torno á metade das respostas á hora de definir o concepto. A relación entre o concepto e as conquistas era bastante menor cando se trataba de mencionar palabras que os alumnos asociaban co imperialismo, aínda que as cifras aumentaron entre un e outro cuestionario, pasando dun 8,3% a un 23,8%.

³⁸⁸ No primeiro caso hobo respostas como “*é a súa terra*”, “*se eles viven ahí as terras son súas*”, “*son deles...*” –os puntos suspensivos son orixinais– ou “*pues se buscan otros sitios*”. No segundo atopáronse dous casos: “*se son delas pois sí pero se non son delas non*” e “*se beneficia a alguén...*” –os puntos suspensivos son orixinais–.

³⁸⁹ Ao falar nos exames da presenza francesa e británica en Norteamérica, os alumnos falaban maioritariamente de colonización pero así mesmo de conquista (Delia e Esperanza) ou invasión (Diana e Domingo no caso dos británicos en América). Daniel afirmaba acerca de *Kim* que “*os indios están conquistados*”. A asociación colonización conquista é unha mostra do emprego dun concepto que se solapa moito con outros sen estar claras as diferenzas ocultando baixo criterios máis ou menos técnicos intencións eufemísticas. Nos inicios do colonialismo aínda era común falar, como Warren Hastings –primeiro gobernador xeral da británica Compañía das Indias Orientais– do “*right of conquest*” (Metcalf e Metcalf, 2002, 61).

-confundíase en menor medida cunha forma de goberno autocrática, figurando nun quinto das definicións do CCH cando, por exemplo, dous alumnos definían ao imperialismo como un período histórico no que os nobres “*impoñen o seu poder*”, apuntando neste caso máis ao Antigo Réxime que ós totalitarismos do século XX.

-asociábase tamén cun tempo pretérito pois, pese a formularse a pregunta en presente, tódolos alumnos respostaban en pasado.

-fronte ós entrevistados, unha idea recorrente para un cuarto dos respondentes de ambos CBAC foi a asociación do imperialismo cunha forma de avaricia³⁹⁰ territorial, de ambición desmedida, observable no recurso á soster que o imperialismo supón “*extenderse máis alá dos seus límites*”, “*do pensado*”, do “*teu reino*” e mesmo “*do habitual*” ou variantes da mesma que falan de “*límites tradicionais*”, “*territorios naturais*” ou dos “*dominios*”, que coinciden coa denuncia que Geoffrey Ellis (2000, 15) fai a Napoleón de extender as conquistas imperiais “*mucho más allá de las ‘fronteras naturales’ de Francia*”³⁹¹.

A expresión “*límites tradicionais*” foi empregada así mesmo na aula descoñecéndose a súa procedencia pois non figura no libro de texto nin foi empregada polo profesor. O adxetivo “*tradicional*” aplicado ás fronteiras non se refería a un trazado secular –que os alumnos descoñecían– senón que indicaba unha actitude de respecto ao *statu quo* internacional similar ao que defendían para o presente. Era aplicado de forma flexible, empregándose tanto para conquistas de Estados como en referencia á conquista do Oeste por parte dos EEUU (Engracia). Esta acepción de imperialismo podía coincidir con outras sen que os alumnos atopasen contradicción³⁹².

³⁹⁰ Só nun caso apareceu como unha forma de desexo, cando Eleonor sostivo que un Estado imperialista procura o que “*ve ‘atractivo*””, expresión que repetía e que empregaba falando dos Estados Unidos e usando como o exemplo o petróleo.

³⁹¹ Elvira escribiu nun exame que hai imperialismo cando “*comezas a conquistar territorios e segues conquistando, aumentando máis aló do teu reino*”. A teoría dunha expansión conservadora atópase así mesmo cando Anatol Lieven sinala que o feito de que Israel “*has expanded far beyond the borders of 1967*” constitúe o principal elemento que o convirte nun foco de tensión global. A información procede na entrevista da serie *Conversations with History* da Universidade de Berkeley, dispoñibles na Rede en <http://www.youtube.com/watch?v=pT1jLvL58FU>. Consultado o 20 de abril de 2011.

³⁹² Daniel escribiu que a guerra de independencia dos Estados Unidos foi unha guerra imperialista “*xa que houbo emperadores que participaron nela, como Napoleón. Fálase do termo imperialista cando se busca seguir conquistando máis alá do pensado*”.

-tampouco distinguían correctamente entre as formas directas e indirectas de dominio, sendo varios os alumnos que crían que os Estados Unidos colonizaba algún territorio na actualidade. Os problemas coas formas indirectas manifestounos Érica cando preguntou polo significado da pregunta acerca da necesidade de “*intervir*” nos países musulmáns.

As cuestións presentáronse de forma diferente ao facer asociacións lingüísticas, aparecendo nun lugar prominente a de imperialismo con poder, que só se presentou indirectamente nas entrevistas. Trátase da segunda categoría máis mencionada no primeiro CBAC (16,7%) e a primeira no segundo (30,1%)³⁹³. En calquera caso, tratábase do poder político máis que do económico, non sendo frecuente a visión das políticas imperialistas como un medio para obter beneficios materiais³⁹⁴.

Outra asociación importante no segundo CBAC foi a do imperialismo cun proceso unificador (26%) nun sentido positivo. En calquera caso, supón unha lectura positiva, que esquece o elemento coercitivo e que en ocasións se asociaba coa adquisición de grandeza, pois dos cinco alumnos que faloron dunha unión, dous especificaban que ésta implicaba “*ser máis forte*” e “*formar un gran imperio*”³⁹⁵. En menor medida o imperialismo asociábase cunha forma de opresión³⁹⁶ ou empregábanse palabras derivadas do concepto de “imperio”, en ambos casos cun 11,9% das mencións, empatadas no terceiro lugar.

Fóra destas apreciacións impresionistas, os alumnos descoñecían en gran medida qué era o imperialismo e, fronte o máis común, non o vencellaban co colonialismo europeo. As súas respostas a onde o localizarían cronolóxicamente (CCH) indican que facíano maioritariamente ao azar, pois optaron por situalo maioritariamente na Idade Media, sendo os séculos máis mencionados o XVIII, o XIV e o XIII. A dificultade de asociar o imperialismo cun momento específico da historia apréciase tamén na variada

³⁹³ Nela se incluíron termos como: poder, grandeza, dominio, xefe, liderar, mandar, poderoso, importante ou jefes. Apareceu así mesmo no traballo de Eleonor acerca do imperialismo en Afganistán, pois sostíña que a intervención pretendía “*gobernar Afganistán y obter o seu poder*”.

³⁹⁴ Non obstante, atopáronse exemplos como soste que a intervención en Afganistán non era imperialista porque “*as potencias só interveñen militarmente e non para sacar beneficio*” e a afirmación de Enrique de que co comercio de marfil se conseguía “*una cantidad enorme de dinero*”.

³⁹⁵ Outro alumno mencionou que un imperio implicaba unha unificación, pero limitada ao campo lexislativo. Só un dos cinco alumnos non falaba de “*unión*” ou “*unir*” senón dun emperador que coloniza “*para formar o seu imperio*”.

³⁹⁶ Entre elas: dictadura, control, dominar, bruto e invasión. Traballando coas definicións de imperialismo, volveu a aparecer a asociación do mesmo coa violencia ao soste Dora e Elvira que as similitudes nas deficións residen en que son fenómenos que ocorren “*pola forza*”.

gama de respostas que os alumnos ofreceron á hora de tentar facelo: os dezaseis que ofreceron unha periodización deron dez posibilidades distintas. Esta variedade era frecuente no caso de que ningún membro do grupo tivese unha resposta que non fose unha suposición. O desinterese pola contextualización cronolóxica dos fenómenos sociais atopouse de novo ao traballar co concepto de imperialismo, cando só un grupo mencionaba unha data.

O imperialismo está directamente relacionado coas crenzas relixiosas segundo sostiveron tres cuartas partes dos alumnos no segundo CBAC sen ofrecer datas nin exemplos, excepto unha mención ao interese dos Reis Católicos en “*cristianizar*” e outra segundo a cal “*o Sacro Imperio se separou dos Austrias*” debido a un intento de impor unha relixión. Ademais, a dificultade á hora de entender as continuidades na historia levou a confusións neste terreo pois, ao falarse da expansión do laicismo en Francia na revolución, Diana non entendía que continuaran defendendo o proselitismo relixioso.

O coñecemento do fenómeno aumentou ao longo do curso, reducíndose o número de alumnos que non era capaz de definir o fenómeno no CBAC de sete a tres. Ademais, cando se pasou este cuestionario por segunda vez, tiñan unha visión algo máis completa do imperialismo, pois:

-un quinto dos alumnos mencionaba a existencia de variables directas e indirectas do imperialismo e outro tanto o desnivel de poder entre dominados e dominantes.

-aqueles que entendían que existía desigualdade entre colonizados e colonizadores aumentaron lixeiramente de quince a dezasete.

-desapareceron a única mención a un emperador e as dúas a colonizar que figuraban nas respostas ao primeiro CBAC.

O número de alumnos que non foi quen de definilo concepto mantívose entre os dous cuestionarios, se ben éstos eran só dous.

En calquera caso, as dificultades na identificación do concepto eran notables, especialmente no presente. Tratar de facelo partindo da información atopable en Internet resultou unha tarefa que requiría moito esforzo para a maioría dos membros do grupo investigado mesmo a fins de maio. Isto non se debe só á dificultade de buscar información correcta, pois a maioría non era capaz de distinguir si os acontecementos

que atopaban eran ou non catalogables como imperialistas. Tamén no exercicio con noticias de prensa sobre o imperialismo en Afganistán, un dos últimos en realizarse, apareceron varias ideas incorrectas, como non considerar o acontecido no Estado centroasiático como un acto imperialista porque “*esta ‘invasión’ pode derivar en problemas europeos*”, porque “*interveñen varias potencias*” ou confundir facer unha lista con motivos a favor e en contra da existencia de imperialismo en Afganistán cunha de argumentos a favor e en contra da intervención³⁹⁷. Pese a este descoñecemento, ningún alumno recorreu ao glosario do seu libro de texto para traballar cunha definición apropiada.

A docencia afectou tamén ás personaxes asociadas co imperialismo, pois sete dos doce personaxes citados no segundo CBAC foron tratados na aula, supoñendo un 86,2% do total de mencións. Napoleón foi a máis destacada, igual que foi sinalado no CIH como figura singular da historia. Bolívar e Bismarck supoñen un quinto das referencias e aparecen tamén Cecil Rhodes e Ci Xi, que foron materia do último exame realizado antes de pasar o cuestionario, o primeiro cun 17,2% de mencións. Fronte ao atopado nas entrevistas, é destacable a escasa presenza de Hitler –que pasou dun 12% de mencións a un 3,4%– e a ausencia de César, que ocupaba o terceiro lugar no primeiro CBAC, o que supón a perda de importancia daqueles personaxes non vistos no curso. A presenza de Bolívar na lista pode deberse á concepción da súa labor máis como unha conquista que como unha liberación. En sentido oposto, Washington non foi citado probablemente pola desinterese pola figura e por sela primeira biografía coa que se traballou no curso.

A actitude cara o imperialismo apenas variou no grupo dende os baixos niveis expresados nos cuestionarios, sendo o interese menor que o declarado polos entrevistados probablemente polo anonimato que conceden os cuestionarios. O valor medio de interese polo imperialismo nunha escala de dez é así 4,2 nos dous CBAC fronte ao 6,2 dos entrevistados. No segundo CBAC –con cifras similares ao primeiro– un quinto dos alumnos declaraba que o imperialismo non lle interesaba, para pouco máis da metade era unha das cuestións que menos lle interesaba, e algo máis da metade outorgaba menos dun 5 sobre 10 de media nos dous CBAC ao seu interese polo

³⁹⁷ Así, Estela mencionaba como primeiro motivo para poder definir como imperialista a actuación no país centroasiático que mediante a mesma se “*quere instaurar un réxime que respete os dereitos humanos*”.

fenómeno³⁹⁸. Porén, para lograr unha adecuada comprensión destas respostas debe lembrarse que os alumnos opinaban descoñecendo o fenómeno, como aclarou unha das mellores alumnas (Elvira) no paso do primeiro cuestionario³⁹⁹. Esta ignorancia non invalida as respostas, pois é común ter actitudes ante fenómenos que coñecemos mal ou ignoramos.

Pese a non ter unha idea clara do fenómeno para facer un balance do fenómeno imperialista, coincidindo coa visión das relacións internacionais como un xogo de poder atopado nas entrevistas, a maioría dos alumnos tiña claro que o percibían como inevitable: dezasete considerárono así nunha votación na aula, e once de dezaste nas respostas escritas á pregunta de si era bo, malo ou inevitable. Esta visión foi explicada nas conclusións de Eleonor tras ler *El corazón de las tinieblas* insitindo nos instintos humanos e na recorrencia da opresión sobre os máis febles⁴⁰⁰.

No referido á análise moral do imperialismo, os resultados indican que eran visto como un fenómeno máis inevitable que condenable. Deste xeito, nunha votación na aula a final de curso predominaba a crítica do fenómeno cun empate a sete votos entre os que o consideraban “malo” e aqueles que o consideraban “bo e malo”. Só unha alumna o consideraba positivo. Nótese, porén, que case a metade dos votantes non o condeaba. A razón desta percepción como un fenómeno positivo e negativo de xeito simultáneo probablemente se atope nas respostas dun importante número de alumnos entrevistados, que expresaban a necesidade de diferenciar as consecuencias para colonizadores e colonizados, do mesmo xeito que catro alumnos (Daniel, Dolores, Emilia e Esmeralda) do grupo investigado afirmaban que a calificación de Napoleón como tirano “*depende en gran parte do tipo de xente ao que se lle pregunte*”, diferenciando a opinión dos franceses daquela do resto dos europeos. Estas declaracións son un sinal de

³⁹⁸ En calquera caso, a tendencia como é habitual nas escalas numéricas, tende ós valores medios, pois un 40% situábase entre 4 e o 6.

³⁹⁹ Foi frecuente que algúns alumnos afirmasen abertamente ao longo do curso o descoñecemento das cuestións con que se traballaba. A maioría non o facía nin preguntaba e evitaban deixar sen contestar cuestionarios e exames, pero en xeral non se corroborou o sostido por Steele (1976, 18) acerca de que os alumnos cren que entenden un concepto porque xa o escoitaron no pasado ou coñecen unha definición que non entenden

⁴⁰⁰ Empezaba escribindo que “*se ve que no cambio mucho desde esa época hasta ahora. Se sigue explotando a la gente a cambio de un plato de comida, en los países subdesarrollados*”, e máis adiante que “*podemos ver que el hombre es muy influenciado y codicioso. También se ve que la explotación y el comportamiento este del hombre ocurría en países pobres e incivilizados*”.

incapacidade de acusar a unha sociedade por cometer un mal no seu propio beneficio pese a perxudicar a unha maioría e un sinal de identificación cos colonizadores⁴⁰¹.

As actitudes variaban ante actividades diferentes. Por exemplo, pedíndose ós alumnos que enumeraran oralmente rasgos positivos e negativos do mesmo, algúns reaccionaron cunha búsqueda do equilibrio entre ambos, prescindindo dunha discusión seria. Sostiñan, por exemplo, que o imperialismo propiciou o invento de curas cando se sostivo que propagou enfermidades. Este modelo ecúanime foi común nos manuais escolares franceses e defendido na lexislación (Falaize, 2009a).

Os alumnos tiñan preconcepcións sobre os fenómenos imperialistas, amosando nos debates actitudes que non se baseaban en información traballada na aula. Por exemplo, mencionaron que conduciran a matanzas e a opresión cultural –esta última en menos ocasións, nunha nova mostra de despreocupación pola perda de soberanía–, así como a un maior contacto e unha maior difusión de produtos como o café polo incremento do comercio. Ningún alumno fixo referencia ás consecuencias medioambientais. A importancia dos puntos de vista preestablecidos apreciouse tamén na discusión acerca de Napoleón, cando os alumnos tiñan dificultades en variar as súas posturas iniciais.

A actividade que deu mellor resultado no terreo cognitivo foi o traballo realizado a final de curso coas definicións dos conceptos principais da investigación, no que os alumnos foron capaces de realizar un xuízo razoado do fenómeno imperialista e de argumentar acerca da importancia do estudo do mesmo. No primeiro caso, propuxeron catro motivos para estudialo que permiten ver a importancia do seu ensino dende unha perspectiva histórica e do patrimonio: para poder identificalo –que non erradicalo– no presente, para coñecer porqué os países ricos siguen mandando sobre os pobres, para saber “*porque os ricos son máis ricos*” e para entender como hai “*estatuas*” e “*monumentos*” doutros países a miles de kilómetros deles. O resultado máis interesante deste exercicio observouse na aplicación das definicións de imperialismo ao caso de Afganistán –cuestión que entraba no mesmo exame– por parte de Dora, que paga a pena citar por ser a máis completa e correcta do curso e deberse ao propio razoamento da alumna:

⁴⁰¹ Estes datos, ademais dos resultados coa publicidade de Banania e coas biografías de Ota Benga e Sara Baartman, confirman a hipótese do noso estudo anterior (Pousa, 2008) sobre a maior identificación dos alumnos cos colonizadores en tanto que brancos e europeos. Cabe matizar, porén que non se trata dunha empatía profunda, como se verá analizando *Gunga Din*, senón na común actitude de superioridade cara sociedades menos desenvoltas economicamente.

*“No caso de Afganistán pode considerarse que hai imperialismo porque EEUU (unha potencia) está intentando dominar a un país por medio da política, e por medios económicos, está intentando explotar os recursos que precisa noutros países e utilizando métodos tamén violentos. Está poñendo a excusa de que necesitan ser liberados para aproveitarse da situación”*⁴⁰²

No mesmo exercicio –con definicións de procedencia diversa– obtivérose dous exemplos da dificultade dos alumnos coas ambigüedades e polémicas en torno ao termo, pois por un lado non aceptaban que o que as fotocopias definían como “*expansionismo occidental (1850-1950)*”, “*1880-1914 Edad del Imperialismo*” e “*1871-1919 (Era del Imperialismo)*” fosen fundamentalmente o mesmo proceso. Por outra parte, renunciouse ao exercicio de comparar imperialismo, colonialismo e neocolonialismo debido a que os alumnos non eran capaces de empezar a responder. Así mesmo, só unha alumna (Eleonor) puido nomear unha polémica en torno ao imperialismo, a posible existencia de explotación nas colonias, esquecendo o balance moral do fenómeno, a súa definición, se existiu no século XIX ou a súa existencia no presente.

Como último exemplo da adaptación das concepcións dos alumnos ao material e contidos presentados cando se trataba de definir o imperialismo, unha alumna definiuno, tras estudar a intervención en Afganistán, como “*controlar un país*” (Dolores).

Os resultados deste apartado aconsellan ensinar o concepto de imperialismo, traballando cunha única definición ou un par. Non se recomenda presentar as polémicas en torno ao imperialismo debido á confusión que xeran e é sinalable que o imperialismo non é un sinónimo de conquista, expansión ou ditadura. A figura de Napoleón e os debates acerca das figuras do tirano e do traidor con personaxes reais e ficticios resultan útiles. É importante empregar exemplos repartidos ao longo do curso empregando o imperialismo como un dos eixes vertebradores da contemporaneidade. Dado que os mecanismos indirectos de actuación imperialista non foron apenas mencionados, debería partirse do concepto de influencia, que foi mencionado en contextos diferentes, especialmente por unha alumna de nivel medio-baixo⁴⁰³.

Dada a pouca presenza da era do imperialismo no mundo dos alumnos medios, convén reforzar os elementos motivadores que promovan a aprendizaxe máis alá das aulas e reducir os contidos a un esqueleto conceptual mínimo: ensinar os mapas (reforzando contidos de xeografía), un par de estudos de caso que inclúan a situación

⁴⁰² A alumna completaba a resposta cos argumentos polos que non era imperialista a intervención en Afganistán, sostendo que acababa coa tiranía talibán e combatía ao terrorismo.

⁴⁰³ Eleonor se refería a “*tener influencia*” en determinados Estados para “*obtener el poder del mercado de petróleo*” e falou dunha influencia da ONU da que especificaba podía ser militar. Nun cuestionario falouse da influencia das potencias en África.

precolonial, resistencia indíxena, desenvolvemento da colonización, labor das misións e exploradores ou a súa mala prensa. Os exemplos de Arxelia, o Congo (por Leopoldo), a India, Siam (si se quere utilizar a película *Ana y el Rey* en clases con moitas rapazas e traballar cun país independente), Afganistán (pola súa importancia diacrónica), Cuba (pola relación cos contidos de 2º de bacharelato e a familiaridade co acontecido) e Vietnam (pola popularidade da Guerra) son importantes. . Ademais, é importante incluír historia non europea e dende unha perspectiva non europea, e especialmente ensinar as consecuencias humanas do colonialismo⁴⁰⁴. Convén insistir máis en Asia e menos en África.

Colonialismo

O coñecemento dos procesos coloniais por parte dos alumnos era limitado pois:

-o número de alumnos que non definían o concepto de colonialismo aumentou entre os dous CBAC de cinco a oito.

-oito alumnos non foron capaces de mencionar un continente colonizado no segundo CBAC, número superior ao do primeiro.

-só dous alumnos empregaron o concepto de imperio falando do colonialismo, e ningún falou de colonos.

-o colonialismo era confundido frecuentemente nos cuestionarios coas conquistas, establecéndose o emprego da violencia como diferenza, o que coincide coa imaxe benevolente do colonialismo atopado nas entrevistas. A confusión foi atopada así mesmo nos exames, como a mención de Eleonor de que os EEUU “‘coloniza’ o invade” territorios e a de Domingo a que América foi “‘invadida” por franceses e británicos. O concepto “colonizador” foi mencionado nun caso ao referirse a Napoleón, equiparado ao de conquistador.

⁴⁰⁴ Nese orde de cousas, cabe presentar as humillacións e imposicións cotiás dos imperialismos coma no caso xaponés a obrigación de empregar a súa franxa horaria, calendario, moeda de ocupación, bandeira, radios, idioma e ter que inclinarse cata Tokio e o emperador baixo pena de seren abofeteado (Tipton, 2002, 137).

-do mesmo xeito que nas entrevistas, o colonialismo era confundido co imperialismo, falándose nas definicións do primeiro, por exemplo, do exercicio dunha “*forza*” ou unha “*influencia*”⁴⁰⁵. Outros exemplos desta escasa diferenciación de conceptos próximos foron a afirmación de Domingo e Enrique de que non existía imperialismo en Afganistán “*porque os países non queren facer de Afganistán unha colonia*”.

-á hora de mencionar continentes colonizados (CBAC) o máis mencionado era América seguido de África⁴⁰⁶, nun sinal do habitual achegamento etnocéntrico á historia. Foi notorio o baixo número de referencias a Asia, que no segundo CBAC son tantas coma as habidas a Oceanía (un quinto do total).

-a condición ultramarina das colonias só foi mencionada nunha ocasión (CCI) falando de “*terras lonxanas*”, aínda que dous alumnos falon de territorios “*fora do dominio*” ou que “*non está na propia terra*” do colonizador. Ningúen falou de territorios lonxanos ao definir imperialismo no CCH e dous especificaron que se se exercía en áreas “*de los alrededores*”, pero un falaba de “*territorios máis alá do seu dominio*” e outro que os imperios son “*territorios separados (en lugares diferentes)*”. Nos CBAC, as respostas dos que entendían que as colonias eran territorios lonxanos pasaron de tres a unha e, no segundo, dous alumnos mencionaron a Europa como un continente baixo este tipo de dominio.

-os únicos exemplos empregados nos cuestionarios foron o das colonias españolas en América e unha mención á colonización británica no mesmo continente.

-só un alumno fixo referencia nos cuestionarios á extracción de materias primas ou riquezas, se ben a explotación dos recursos do territorio dominado estaba implícito en parte na utilización de verbos como “conquistar” ou “invadir” á hora de definir a colonización.

⁴⁰⁵ Só un alumno optou por definilo como a “*formación de colonias*”, pois a maioría rexeitou as definicións por similitude lingüística.

⁴⁰⁶ A sobrevaloración do colonialismo deste continente atopado así mesmo nas entrevistas reflicte a visión estereotipada que del transmiten os medios e que denunciou o escritor keniano Binyavanga Wainaina no seu artigo How to Write About Africa. Consultado en <http://www.granta.com/Magazine/92/How-to-Write-about-Africa/Page-1>. Consultado o 18 de novembro de 2011.

-frente ao atopado acerca do imperialismo, o colonialismo non era concebido como un fenómeno pasado, pois todolos alumnos definían colonia e colonizar en presente. Ademais, atopaban delicado o emprego do concepto de imperialismo na actualidade, e así en traballos como o de Eleonor acerca da súa existencia hoxe en día, esta alumna o empregaba entrecomillado. Non obstante, só Engracia e Eloisa se sorprenderon de que o colonialismo estivese prohibido actualmente polo dereito internacional.

-a maioría dos alumnos non tiña unha idea asentada das causas do colonialismo europeo. Os nove alumnos que comentaron o texto de Jules Ferry (Anaya, 161) e analizaban as motivacións da expansión colonial que este ofrecía, aceptábanas pese a seren arcaicas e frecuentemente pretextos: a superpoboación, o afán civilizador e a saída a unha crise económica⁴⁰⁷.

De novo, a recomendación pasa por empregar no ensino conceptos propios das ciencias sociais para pasar despois á estudar os exemplos históricos. Dada a asociación da colonización con América, cabe comparar a realizada polos españois nese continente coa europea na era do imperialismo. Na explicación do concepto “colonialismo” debe prestarse especial atención as diferenzas co de conquista, aclarar que imperialismo non implica colonialismo, explicar a condición necesaria da lonxanía para falar de colonialismo⁴⁰⁸ –e así de exotismo–, falar dos colonos e os imperios coloniais e explicar os vestixios do colonialismo.

Colonia

O concepto de colonia era descoñecido para un cuarto do grupo, que non contestou á pregunta no segundo CBAC⁴⁰⁹, non ofrecendo datas ningún dos que o fixo. Entre as respostas atopáronse diversas acepcións que se solapan, podendo asociarse:

⁴⁰⁷ Nese sentido, os alumnos pareceron máis cercanos á propaganda do “*Empire of peace and economic regeneration*” que a aquel de “*conquest and settlement*” (MacKenzie, 1986b, 183).

⁴⁰⁸ É importante reducir as explicacións a un ou dous rasgos pola confusión en torno ao colonialismo. Por exemplo, cando se traballou na aula si a independencia dos EEUU era unha descolonización ou unha guerra imperialista, nos exames os alumnos ou recitaban o explicado ou escribían cousas como que foi unha “*guerra de descolonización (...) porque quería conquistar ós seus colonizadores*” (Delia).

⁴⁰⁹ Tamén se atoparon nos exames exemplos de confusión co concepto, e así Domingo nun do 16 de marzo chamaba “*colonias*” ás potencias. Nun exame anterior, afirmaba que Bismarck “*ten que unir as dúas colonias*” cando é representante na Confederación Alemana, e que no discurso do sangue e o lume “*di que hai que unilas colonias*”. Nese mesmo, Estela afirmou que no sendeiro de Oregón “*se ían incorporando colonias, que servían de expansión das rexións*”.

-cun espazo físico, idea que foi crescendo en aceptación, sendo sostida por dez alumnos no CCI, o mesmo número no primeiro CBAC e trece no segundo. En concreto, era forte o vencello cun territorio conquistado, como sostiñan nove no CCI e en torno á metade nos dous CBAC.

-cun grupo humano, asociación que foi en retroceso, figurando en dez das respostas ao CCI, en sete do primeiro CBAC e dous do segundo. Esta acepción e a anterior podían aparecer simultaneamente nunha resposta, e así un alumno no CCI empregaba a acepción territorial falando dun “*país ou rexión onde un país desenvolto envía xente...*” e outro que usa a poboacional definía colonia como o que acontece “*cando se asienta nun lugar xente...*”⁴¹⁰.

Para lograr unha adecuada comprensión deste concepto é importante sinalar que a primeira acepción é a de uso máis común nas ciencias sociais e limitarse a traballar coa segunda ao falar dos colonos. É importante sinalar tamén que, si ben a analogía cunha conquista non é de por sí errónea, o colonialismo implica necesariamente a condición ultramarina da colonia. Unha vez explicado o concepto, débese proceder a amosar exemplos dos diversos tipos, reducidos a catro: de poboamento, de explotación, enclaves (comerciais/militares) e plantacións. No seu ensino debería recorrerse ós exemplos máis coñecidos e ao material máis motivador posible: exemplos sorprendentes, testemuñas en primeira persoa, vixencia na actualidade ou cuestións relacionadas con España (Xibraltar, Ceuta e Melilla). Cabería volver a elas ao tratar as áreas de influencia, as semicolonias, os estados-satélite e cando se ensine a Descolonización, así como comparar a colonización humana e doutras especies colaborando co departamento de Bioloxía.

Colonos

Para os alumnos da clase estudada, igual que para os entrevistados, os colonos eran personaxes maioritariamente descoñecidos. Así, só dous se referían a eles espontaneamente no primeiro CBAC e un no segundo ao definir “colonizar”, e ningún ao falar das colonias. As variacións nas definicións do concepto nos dous CBAC

⁴¹⁰ As letras negras son nosas.

indican que non estaba asentado nos alumnos, pois pasaron de definilos principalmente como inmigrantes a facelo pola violencia⁴¹¹ pese a que só se traballou con el preguntando no primeiro mes de curso ao abordar a guerra de independencia estadounidense qué era un colono. Esa actividade amosou que resultaba sinxelo descubrir, empregando o manual, que eran aqueles que viven nunha colonia. Porén, esta idea non foi incorporada, e a final de curso Enrique aínda confundía colonos con colonizadores referíndose ós brancos de *El corazón de las tinieblas* co primeiro termo.

As definicións a partir da raíz semántica do concepto –mencionando colonia ou colonización pero tamén Colón– apenas variaron, sendo catro nos dous CBAC. Nun sinal máis da inexistencia dun concepto claro de colono, cando se pediron termos asociados cos colonos non houbo ningún que fose mencionado por máis de dous alumnos nos dous cuestionarios. O traballo cun contexto colonial no que as categorías representan parte das complexidades da realidade colonial como o arxelino –con *pied-noir*, arxelinos, mestizos e *evolués*– presentado na película *Days of Glory* levou a frecuentes confusións⁴¹².

Imperio

Os alumnos amosaban nas súas descripcións dos imperios un rasgo común coas que facían do imperialismo, o expansionismo. Este era o elemento sobresaínte nas respostas ós dous CBAC, se ben en ningún estaba presente nas respostas de máis de seis alumnos. Os outros rasgos que destacaban derivaban del: a súa extensión e poder, mencionadas por preto dun cuarto dos alumnos nos mesmos cuestionarios.

Os coñecementos concretos acerca dos imperios incluían un elevado número de mencións ao otomán nas respostas ós dous CBAC, sendo aquel máis mencionado

⁴¹¹ No primeiro CBAC o 31,5% falaba de inmigrante, emigrante, intruso, extranjero, persoa que emigra do seu país de orixe, desconocido, invasor ou extraño, reducíndose a menos da metade no segundo (12,5%). No segundo o 33,3% falaba de violencia, armas, bruto, loco, prepotente, conquistador, dictador ou militar.

⁴¹² Por exemplo, chamar colonos ós arxelinos, sostendo que “*os franceses formaban o seu exercito con colonos*” (Elvira) –aínda que logo falaba dos “*soldados arxelianos*”–; referirse a eles como “*franceses coloniais*” (Delia), “*mestizos árabes*” (Enrique); afirmar que os *pieds-noirs* “*eran mestizos e non eran franceses puramente*” (Delia), falar de “*distintas sociedades*” para referirse ós “*arxelinos, os xefes do exército, os franceses...*” (Elisa), afirmar que “*en Francia había máis indíxenas (colonos) que franceses*” (Emma) referíndose a que na Luisiana había máis indíxenas que colonos franceses, afirmar que o “*exercito dos franceses estaba formado por arxelinos*” e que *pied-noir* e magrebíes pertencen a razas diferentes, e que os primeiros eran obxecto de burla por parte dos segundos (Dolores). Ademais está o caso mencionado de Estela que, falando de “*colonias francesas*” en Arxelia, afirmou que os colonos “*recibían mellor trato que os propios afganos*”. Algo similar aconteceu con *Kim*, do que Daniel escribía que “*aunque Kim era indio, en su partida de nacimiento decía ser de origen inglés*” e dúas liñas despois que “*aunque Kim era de madre inglesa y padre irlandés, la gente lo confundía con un indio*”.

seguido do romano, cun lixeiro descenso entre ambos cuestionarios⁴¹³. Acerca da forte presenza do primeiro non se atopou ningunha xustificación clara, pois os alumnos non destacaban personaxes, datas ou outra información nos cuestionarios nin na aula. Limitáronse a afirmar que “*mola*”, sinalando os seus “*gorros*”. De feito, á hora de mencionar os imperios máis grandes, só foi citado por dous alumnos no segundo CBAC e, preguntados, descoñecían que acontecera en Lepanto.

No tocante á actitude cara os imperios, os alumnos asumían unha postura pragmática, optando pola súa defensa ou pola loita contra eles en función da propia posición, aínda que a primeira postura era defendida con incomodidade. Así, comparando as respostas no segundo CBAC á pregunta que poñía ós alumnos na pel dun francés ou dun británico do ano 1900 e aquela que o facía na dun indio ante o imperio británico, once defendían a postura do indio antibritánico e oito a do metropolitano proimperial e o número de respostas en branco era inferior no primeiro caso que no segundo (catro e oito)⁴¹⁴. O apoio á causa dos colonizados nos cuestionarios coincide coa maioritaria condea dos alumnos a Gunga Din como traidor, coa sorpresa de Débora polo feito de que os indios non se rebelasen ao escoitar as cifras de colonizadores e colonizados no caso da India⁴¹⁵ e coa súa crenza xunto con Elvira de que os soldados indios no exército británico loitaban obrigados.

As causas desta defensa dos imperios, eran as frecuentes asociacións entre o expansionismo e o crecemento económico⁴¹⁶, benestar⁴¹⁷ e poder⁴¹⁸, así como declaracións manifestas de egoísmo⁴¹⁹ e outras que defendían o expansionismo polo seu

⁴¹³ De vinte alumnos a dezaseis e do 22% ao 18,2% de mencións.

⁴¹⁴ Catro alumnos optaron por non defender o imperio europeo na pel dun metropolitano e tres por defendelo na dun indio. No primeiro CBAC as cifras son similares: nove apoiaban ao imperio británico ou francés de seren desa nacionalidade e dez estarían contra o imperio británico de seren indios. Catro optaron por non defenderlo imperio europeo na pel dun metropolitano e un por defendelo na dun indio. Os alumnos que apoiaban ós británicos optaron por calar cando se debateu acerca da suposta actitude traidora de Gunga Din.

⁴¹⁵ A súa reacción tardía –en torno a medio minuto despois, que non é habitual nunha aula, onde prima a espontaneidade– é un sinal así mesmo da dificultade de asumir cómo tan poucos puideron dominar a tantos. Dado o impacto das comparacións entre metrópole e colonias sería interesante traballar máis esta cuestión, engadindo que a India cando foi colonizada era máis grande, estaba máis poboada e tiña máis PIB que o Reino Unido (Doyle, 1986, 128)

⁴¹⁶ Falaron de de que a expansión “*favorece ao territorio onde esteamos*”, “*favorecería o país economicamente a extensión*” e sostiveron en dúas ocasións que “*enriquece*”.

⁴¹⁷ “*beneficiaría a miña forma de vida*”.

⁴¹⁸ “*aumentaría o poder do País*” e “*o meu país sería máis grande e poderoso*”.

⁴¹⁹ “*beneficiaría a economía do meu país e, polo tanto debería de beneficiarme a min, e seguramente poría as miñas necesidades por riba das persoas dos pobos colonizados*” e “*porque para min sería bon*”.

valor intrínseco⁴²⁰. Nos dous CBAC só un alumno propuxo unha expansión pacífica, dous aclararon que a súa opinión baseábase non nas súas preferencias, senón nas que crían que eran propias da era e lugar polos que se lles preguntaba e só un dos que deu unha resposta afirmativa apuntou que “*se te pos na pel dos outros, non*”.

Os datos coinciden coa fascinación crítica dos alumnos cos conquistadores e coa fascinación aberta polos líderes pacíficos de movementos descolonizadores. Trátase dun modelo presente no ensino da historia máis rancio, sendo este tipo de protagonistas os empregados como principais mecanismos para estimular o orgullo patriótico tan característico do código disciplinar da materia de Historia. A importancia dada a estes fenómenos aparece xa na Historia do Pai Isla e continúa nas listas de personaxes e acontecementos destacados da historia de España dos manuais da Restauración (Cuesta, 1998, 18 e 44) e o Franquismo. Na actualidade estes personaxes mantéñense parcialmente coas importantes salvedades de que os heroes independentistas idealizados son agora os pacifistas e que os conquistadores fascinan, pero son vistos de forma crítica.

O concepto de imperio causaba problemas ós alumnos tanto cando se trataba de definilo de forma directa como indirecta, recorrendo nas súas propostas a todo tipo de conxecturas e empregando un ton dubitativo:

-no primeiro caso ofrecían respostas simples como definilos como Estados moi extensos, que se expanden/conquistan ou que dominan a outros. Fronte a eles, os reinos eran representados cunha imaxe máis tradicional e lexítima⁴²¹.

-no caso das aproximacións indirectas ós imperios, cando se trataba de definir a un emperador, os alumnos ofreceron sinais de confusión como preguntar si se trataba de conquistar novos imperios (Eloisa) e amosaban o seu baixo nivel de coñecementos e falta de hábito na realización de análises críticas con fenómenos históricos. Así, eran incapaces de facer xeralizacións, polo que partían nas súas definicións do modelo napoleónico, especialmente do seu autocoroamento, que para varios alumnos definía ao

⁴²⁰“*siempre viene bien*”

⁴²¹ Porén, como sucede frecuentemente, para alumnos como Dolores a diferenza podía ser únicamente un cambio de denominación e así “*en 1812 Francia chamase imperio frances e anteriormente en 1789 chamase Reino de Francia*”.

curso como emperador, acto que converteuse para os alumnos xunto co despotismo na principal seña de identidade dos emperadores.

Igual que acontecía na relación entre a representación de imperio e a de reino, emperador tamén se definía xunto ao concepto de rei, sendo percibido como unha forma máis autoritaria que este⁴²² pois, segundo a percepción dos alumnos, non era un cargo hereditario, non compartía o poder ou facía menos que un monarca. Nese sentido o emperador se asociaba coa ambición desmedida dun gobernante que se expande máis alá “*dos seus dominios*” (Elvira e Eusebio).

As dificultades ao definir conceptos de uso común nas ciencias sociais como o de emperador apreciou tamén no recurso á tautoloxía de soste que Napoleón era un emperador porque tiña un imperio e viceversa, idea que varios repetían –xunto coa definición de emperador como un título autooutorgado– tres meses máis tarde de estudalo, discutindo acerca do imperio Alemán. Os alumnos tamén foron incapaces de comparar o único exemplo de imperio estudado cun certo detalle –o napoleónico– con outros imperios ou emperadores e, nunha mostra do descoñecemento dos principais actores do campo das relacións internacionais, foi confundido co concepto de embaixador (Esmeralda). Ningún alumno falou tampouco das imaxes tradicionais do dominio sobre un territorio que amalgamase Estados conquistados e o concepto de rei de reis só figurou nun exame (Emma), pero se atoparon emperadores como Napoleón que conquistaban imperios (Esperanza e Estela)⁴²³. Só Emma mencionou que a condición imperial debe ser outorgada por outra autoridade⁴²⁴.

As recomendacións neste caso implican corrixir os problemas e carencias en torno ós imperios, propoñer exemplos a estudar e criticar o modelo político e económico que supoñen os imperios, ofrecendo propostas alternativas:

-en primeiro lugar cabería centrarse en tres características: a súa extensión, o seu carácter multinacional e o problema en torno ao uso do concepto (autoproclamacións,

⁴²² Só Emma expresou a opinión contraria, afirmando que Napoleón acabou “*có réxime dictatorial (a monarquía)*”.

⁴²³ Esta cuestión foi atopada no mesmo caso en dúas alumnas do ano anterior, unha das cales ademais engadía que Napoleón “*nomeaba emperadores*”. O poder sobre diversas entidades interesou na súa encarnación en forma dos diversos atuendos e insignias de Isabel II como monarca de varios territorios. Porén, a pouca vistosidade dos mesmos e as lixeiras variacións entre eles decepcionou ós interesados.

⁴²⁴ A súa fórmula, sen orixe no discutido e explicado na aula, era peculiar: “*na elección dun emperador hai que ter en conta a opinión do ‘imperio’ e a da santidad o Papa*”.

imperios informais, rexeitamento da etiqueta). Dado que o primeiro elemento é bastante coñecido e o terceiro potencialmente difícil, recoméndase incidir no segundo. É importante distinguir entre imperios continentais e coloniais por ser unha diferenza sustancial pouco coñecida.

-no referido ós exemplos, cabería incidir nos imperios británico e estadounidense. En ambos pola súa importancia intrínseca en canto a poder e extensión, no primeiro por seren o principal da moi descoñecida era do imperialismo e no segundo por seren o máis importante do século pasado, por combinar imperio colonial e continental e indirecto e directo, ademais de por ter unha forte relación con España.

En menor medida, e dependendo do material dispoñible e das querencias e coñecementos dos alumnos e profesor, poderían abordarse o portugués –pola súa extensión, duración, e por ter orixe nunha metrópole feble– e o ruso –por ser continental e cambiar sustancialmente ao transformarse o Estado zarista na URSS–. Todos estes exemplos deberían ser comparados co imperio español, que é o máis coñecido e o que suscita maior interese entre o alumnado.

-no caso das alternativas, aconséllase ofrecer un paradigma histórico diferente que amose que o crecemento e o benestar se obteñen creando mellores produtos, mellores estratexias comerciais e cunha cultura e ciencias desenvoltas e non mediante a expansión física. Pode empregarse o exemplo dos países nórdicos e Suíza no económico e o renacemento de Bengala no segundo. Para contrarrestar as imaxes tradicionais dos imperios, é importante insistir na visión dos colonizados.

-debido á asociación positiva dos imperios con gloria, poder e riqueza, convén reunir nun mesmo apartado auxe, decadencia, fin e legado dos imperios, obtendo así unha imaxe completa verdadeiramente histórica.

7.2.2. Líderes

Para os alumnos do grupo investigado resultaba evidente que o imperialismo era resultado da acción das capas superiores da sociedade, optando por unha distorsión da teoría romántica de Carlyle da importancia do heroe, sendo aplicada neste caso ós

mesmos personaxes pero condenándoos como tiranos⁴²⁵. Estas opinións foron expresadas oralmente na aula e nos cuestionarios e coinciden co sostido por algúns historiadores⁴²⁶.

En primeiro lugar, cabe lembrar que os alumnos culpabilizaban a Napoleón⁴²⁷ polo expansionismo do seu réxime debido ao seu “*ego e afán de conquistar*” (David) excluindo a responsabilidade da sociedade francesa pese a que a gran maioría do grupo votou en defensa da tese segundo a cal os franceses querían a Napoleón por traerlles riqueza e prestixio e consideraba ao emperador como un heroe⁴²⁸.

Pese a velo como unha figura querida polos franceses, as acusacións contra o emperador francés no debate insistían en dous momentos distintos en criticala autocoroación “*prescindindo*” do “*pobo*” e en soste que os exércitos napoleónicos loitaban pola forza. Tan só Elisa sostivo sen apoio que a sociedade francesa podía terse rebelado e que as tropas loitaban pola gloria e as riquezas⁴²⁹. A resistencia a responsabilizar ás masas apréciase tamén no feito de que os alumnos negáronse a responder ou respostaban afirmativamente a si 800.000 soldados podían ir ao campo de batalla obrigados por un só home⁴³⁰. Porén, as tendencias expansionistas eran un fenómeno latente pois, ao preguntarse con insistencia si un líder que aumentase a influencia española no mundo sería popular en España, os alumnos calaban, agás Engracia que negaba ese apoio, pero a título persoal.

⁴²⁵ A mesma expresión heroe foi rara, sendo atopada nos exames exclusivamente nunha referencia de Eusebio a Napoleón, que o empregaba como oposto a tirano.

⁴²⁶ No exemplo máis característico do elemento bárbaro do colonialismo, a barbarie no Congo de Leopoldo II, Bernard A. Cook (2002, 86 e 135) responsabiliza ao monarca destacando que o pobo belga non era imperialista, tendendo máis ben a desentenderse das colonias, pero mostrando desagrado ante o emprego da violencia. Segundo Herfried Münkler (2007, 18), “a” teoría do imperialismo –só atopa unha- e o xornalismo político de finais do XIX e inicios do XX atribúe a formación de imperios a elites expansionistas.

⁴²⁷ Pese a que non se atoparon reflexións acerca desta cuestión, non eran raras noutros países e épocas, pois o manual francés de primaria de fins do XIX *Rogué Despiques* (Ogier, 2003, 182—5) mencionaba, entre outras cousas, o porqué do enganche dos soldados imperiais, cuxos motivos –recompensas e orgullo- non son adecuadamente comprendidos hoxe polos alumnos de 1º de Bacharelato.

⁴²⁸ Dolores escribiu nun exame que “*ao conquistar e invadir tantos países pois a xente o quería demasiado*”.

⁴²⁹ Porén, no exame, a alumna recorreu á convención lingüística de referirse o exército napoleónico como “*seu*”, expresión que empregaba en catro ocasións. Os alumnos teñen parte de razón, pois Ellis (2000, 125-6) sostén que entre 1800 e 1815 ata un quinto dos soldados franceses desertou. Sería interesante non deterse nas súas campañas e en cambio analizar con máis detalle esta cuestión, na do papel dos soldados doutras nacionalidades a soldo e na popularidade do emperador.

⁴³⁰ Eloisa sostivo nun exame que o fixo “*aproveitándose da inocencia do pobo francés*”.

A importancia dada ás actuacións dos líderes non se debía tanto a conciencia de clase como á dificultade de concebir á colectividade dado o seu carácter abstracto. Por iso, tendían a unha visión patrimonialista dos Estados propia do Antigo Réxime acusando por exemplo a Napoleón de conquistar países que non “lle” pertencían.

Outra expresión de culpabilización das elites manifestouse ante a pregunta explícita, plantexada nos dous CBAC, á que máis de tres cuartas partes dos alumnos contestaron responsabilizando ás capas superiores da sociedade, sendo o resto das respostas abstencións⁴³¹. Tamén no CCH algo máis dun cuarto dos alumnos asociaba o imperialismo cun emperador⁴³², que actuaba como motor deste tipo de accións, e foi común atopar a percepción de que a masa da sociedade é vítima dos poderosos, como no caso dun alumno que escribía que o imperialismo é “*unha forma de goberno na que se exprime ao pobo para crear un imperio*” (CCH).

A gran maioría dos alumnos semellaban dacordo coas teorías de Jean Rostand (citado en Montagu, 1976, 219) acerca de que o home na guerra é máis ovella que lobo, defendendo en toda ocasión a inocencia da sociedade á hora de impulsar procesos de conquista. Esquecían ou descoñecían –pois estes datos non aparecen nos manuais analizados– que a opinión pública non acepta facilmente a perda de colonias, sen importar á racionalidade da súa posesión –como xa sinalou Schumpeter (1986, 13) en relación ao control británico das illas Xónicas– ou que a violencia é un rasgo inherente á natureza humana segundo Freud e Jung (Trend, 2003, 296-7), que foi considerada como unha fonte de pracer comparable co orgasmo e a iluminación espiritual e que moitos soldados ían e van á guerra porque consideran que matar é divertido (Burke, 2008, 21-3).

Neste caso a recomendación é recorrer a elementos de historia contrafactual e amosar as distintas posibilidades que houbo nas coxunturas expansionistas. Ademais, insistir nos límites e impulsos que supón a sociedade e as circunstancias que, por exemplo, levaron a Hitler a asumir un liderazgo mentres o que buscaba era un líder ao que seguir (Kershaw, 2002).

7.2.3. Literatura

⁴³¹ Os datos eran máis unánimes en 3º deESO, pois nove de dez nun grupo e catorce de dezaseis noutro opinaban de igual xeito.

⁴³² Un alumno responsabilizaba do imperialismo ós “*líderes políticos*”.

O traballo con obras literarias só deu parcialmente os resultados perseguidos. Foron negativos a obriga de ler unha novela completa e a selección de clásicos escritos con destino a outros públicos, non logrando que os alumnos lesen as obras completas. O grado de comprensión lectora resultou baixo, pois alumnas de nivel medio e alto como Esmeralda e Engracia afirmaban non saber de qué trataba *Kim* e mesmo un alumno que amosou interese pola novela (David), non entendeu o contexto histórico e as súas consultas en Internet só engadiron confusión⁴³³. Varios alumnos criticaban os capítulos adicados ao vagabundeo, aspecto que desagradaba así mesmo de Bolívar e Livingstone⁴³⁴. Porén, esta novela, de igual xeito que *Pasaxe a la India*, lograron transmitir a complexidade étnica dunha sociedade colonial e a estreita separación entre dominadores e dominados.

Kim e *Pasaxe a la India* foron as obras máis elixidas inicialmente polos alumnos polo protagonismo nelas dun neno e dunha muller xoven que entablaba unha amizade cunha anciana. Porén, a súa extensión e grado de dificultade para os alumnos levaron á maioría a abandonar estas obras e optar polo *Corazón de las Tinieblas*. Sobre esta última cabe sinalar que, mentres en clase de historia a actitude cara a mesma parecía apática, resultou interesante para moitos alumnos: en conversacións en clase de Antropoloxía con Diana, Elisa, Eloisa, Elena e Esperanza, as alumnas amosaron interese polo misterio e certo coidado na análise de moitos detalles, ademais de que o traballo previo con *Gunga Din* aportoulles claves para o seu análise⁴³⁵. A falta de retórica da narración facía atractiva á novela e a maioría entendía a crítica sutil do colonialismo⁴³⁶.

⁴³³ Sinalou no traballo que na obra “*se citan numerosas guerras civís*”, probablemente referíndose ao *Motin dos Sipaíos*. Despois engadía que “*con información de Internet se pode ver claramente que todas esas guerras*” aconteceran entre Rusia e o Reino Unido. Tamén afirmaba que había un “*sistema político inexistente*” porque “*non había ninguén que impuxera respecto*” nin “*un goberno que organizara unha defensa para que os británicos non os colonicen...*”

⁴³⁴ Engracia e Dolores criticaban que o protagonista fose dun lado a outro sen saberse porqué, escribindo a primeira que “*non tiña acción*” e sinalando Eusebio que lle aburriu “*lo de ir tras el Río que busca el sabio, me parece una tontería, algo que no tiene lógica*”. Dolores criticaba a Bolívar sostendo que lle caía mal porque viaxaba moito e Diana acerca de Livingstone, engadindo que non descubría nada.

⁴³⁵ Do efecto do exercicio con *Gunga Din* é proba que atopaban racismo en tódolos personaxes agás Kurtz. Tamén se preguntaban pola importancia da presenza de cadáveres no río. Diana e Elena amosaron especial interese, discutindo acerca de cómo foi escrito, do narrador, de porqué non se mencionan os nomes do territorio ou do río, do nome do recurso a presentar diante dos parlamentos dun personaxe sempre un guión, preguntaban polo destiño de Kurtz e mencionaban detalles que indican que leran as novelas como que se lles daba comida inglesa ós nativos (Elena), que tiraron un morto ao río para evitar que fose comido (Diana). Estes diálogos amosan a importancia de soste diálogos na aula acerca das obras a ler.

⁴³⁶ Engracia escribía da obra “*resultoume divertido e doado de ler, conta unha historia con moitas cousas que fai que a lectura sexa máis rápida*” e que “*o que non entendín do libro é que, as veces, me parecía como se o propio protagoista estivera en contra do que os británicos facían*”. Porén, Elena y Eleonor

As obras de Chinua Achebe e Mungo Park, pese a seren elixidas por Elvira e Dora respectivamente, deixaron de considerarse por non poder conseguilas en librerías de Ferrol e A Coruña.

Para evitar os erros cometidos, deberían seleccionarse capítulos de obras ou contos, preferiblemente recentes e accesibles, e con personaxes atractivos para adolescentes. Dadas as dificultades habidas así mesmo coa tarefa de estudar as obras como fonte histórica, debería comenzarse por algo máis sinxelo en relación coa trama argumental ou os personaxes. Tamén sería recomendable traballar cos departamentos de Lingua e Literatura tanto castelá como galega.

7.2.4. Medios audiovisuais

O traballo con medios audiovisuais confirmou o seu potencial motivador, especialmente con materiais que os alumnos consideraban propios da súa cultura e alleos ao medio escolar, bastando con citalos como referencia para conseguir unha atención inmediata. Deste xeito, a actitude dos alumnos cara o Manifest Destiny mellorou cando se mencionou ao personaxe *Jebediah Springfield* da serie *Los Simpsons*⁴³⁷ e a historia baseada na lenda de Johnny Appleseed do episodio *Simpsons Tall Tales*. Máis difícil era amosar ós alumnos a relación entre realidade histórica e ficción, sorprendéndose estes de que un episodio dunha serie de animación puidese ser materia de estudo nunha aula de historia e que moitos heroes populares tiveran orixe histórica. Nos días seguintes, moitos membros do grupo percibiron espontaneamente como o personaxe antes mencionado da serie era unha adaptación de Davy Crockett. Neste sentido, o traballo con medios audiovisuais indica tamén que a motivación no caso dos alumnos de secundaria require maiores dosis de emoción⁴³⁸, o que pode levarse a cabo sen necesidade de vulgarizar.

No caso do cine atopouse o mesmo problema da escasa diferenciación entre pasado real e ficción, aparecendo no segundo CBAC mencións a Gunga Din e

sinalan a postura anticolonial de Conrad. No referido o gusto pola novela Dolores, sinalando que o libro “*es duro de leer*” e que “*muchas veces intenta ser poético*”, afirmaba que “*me puso el corazón en un puño*” destacando detalles de forte carga sentimental.

⁴³⁷ O recurso do alumnado ós Simpsons como fonte de información, tamén apareceu en estudos franceses acerca do colonialismo (Falaize 2009a).

⁴³⁸ Mesmo analizando películas que recoñecían disfrutar como *Ana y el Rey*, os alumnos escribían que “*esta falta un pouco de emoción e paixón*” (Débora e Estela). Domingo e Enrique pedían máis combates e Elvira dicía acerca da película antes mencionada que “*me encantó la historia de amor (...) aporta un toque emocionante al argumento de la historia*”

Abdelqader –protagonistas das dúas películas visionadas– como personaxes históricos asociados co imperialismo. Neste caso, a importancia do problema é maior porque gran parte da información histórica e das actitudes cara o pasado chegan ao alumnado a través deste medio, e así Dolores aclaraba que lle interesaba estudar o nazismo para entender as referencias que se facían ao mesmo na serie *El internado*⁴³⁹.

Ademais do escaso valor histórico do cine, os alumnos non entendían o contexto sociopolítico ou o marco xeográfico das historias que vían observándose, por exemplo, que Dolores, que se conmoviera vendo *El Patriota* (2000) e a recomendaba, non era capaz de situar a narración cronolóxicamente, e nela identificaba ós inimigos do protagonista como os “*casacas rojas*”, descoñecendo a súa nacionalidade. No mesmo sentido, Engracia e Esmeralda non puideron situar o marco xeográfico de *Memorias de África* (1985) e David, que elixiu *Lawrence de Arabia* (1962) para facer un traballo con cine histórico e pese a que gustara da película, facendo frecuentes comentarios, descoñecía que a narración se situaba no contexto da Primeira Guerra Mundial

Esta falta de comprensión non se orixinaba exclusivamente na febleza dos coñecementos históricos do grupo, senón tamén no desinterese polo que non fosen as peripecias vitais dos protagonistas. A única mostra de curiosidade cara os eventos políticos narrados nas películas proxectadas na aula foi unha pregunta de Engracia vendo *Days of Glory* (2006) acerca da actualización das pensións en Francia ós combatentes nativos das colonias. Non obstante, a pregunta se refería a un aspecto privado –o destino do protagonista–, que ten lugar no presente e expresado ao ler o texto que se presenta ao final da película⁴⁴⁰. O resto do grupo limitouse a preguntar ao profesor polo destino e idade do protagonista asumindo, como facían habitualmente, que o argumento do filme era fiel a uns sucesos reais. O cine histórico sería, polo tanto, como sostían moitos entrevistados, un medio adecuado para informarse acerca do pasado⁴⁴¹ e non unha reconstrución, que emprega a estética e a narración con fins artísticos ou comerciais e non educativos.

⁴³⁹ Do mesmo xeito a Segunda Guerra Mundial era popular, e así a mesma alumna e Esperanza escribiron que as políticas de Bismarck levarían a esta guerra.

⁴⁴⁰ Ese texto e as secuencias finais sí lograron emocionar ós alumnos, escribindo Dolores nun exame acerca do protagonista que “*a xente ao velo pola calle despòis de anos nin se imutaba ou mesmo pensaba mal, cando grazas a el (a xente como el salvaronse os franceses)*”. A pregunta rezaba “explica o valor histórico da película *Days of Glory*”.

⁴⁴¹ A fiabilidade do cine como fonte de información histórica impregna de tal modo á sociedade que, como sinalan Joshel, Malamud e McGuire (2005, 1-3), é tratado como unha autoridade na televisión, que é un dos escasos medios de información sociopolítica dos alumnos. Nela, por exemplo, cando se pretende amostar a antiga Roma recórrese á ficción cinematográfica, pese a que a principal fonte de inspiración

O efecto das películas foi escaso no tocante á transmisión de contidos factuais e así, pese a proxectarse películas ambientadas nos dous imperios, as mencións ao francés apenas varían nas respostas ós dous CBAC, as do británico mantivéronse e as da India como colonia aumentaron lixeiramente⁴⁴².

Dado ao éxito atopado ao traballar cos medios audiovisuais que consumen os alumnos e as demandas nese sentido, aconséllase ampliar o tipo de medios empregados na aula e centrarse nas series de televisión, debuxos animados e cine de éxito que ofrezan contidos históricos. Nese sentido, o profesor ocuparíase non tanto de transmitir coñecementos históricos, senón de facelo educando o consumo audiovisual, realizando dúas tarefas: corrixir a crenza na valía dos medios audiovisuais como fonte fiable de información acerca do pasado sinalando anacronismos, e analizar o porqué de determinadas lecturas do pasado⁴⁴³, preferiblemente facendo que os propios alumnos buscasen información sobre a cuestión.

Gunga Din

A recepción de *Gunga Din* por parte dos alumnos amosou que compartían parcialmente a perspectiva da película, pero distanciándose en elementos esenciais. Por exemplo, compartían prexuízos etnocéntricos da época de estreno do filme, sendo susceptibles ós mensaxes racistas transmitidos co recurso á maquillaxe, vestimenta e uso de actores occidentais representando o papel dos colonizados. Así, chamaban “*pañal*” ao dhoti, “*Gungi*” a *Gunga Din*, sinalaban (Engracia) que o líder dos *thugs* tiña pernas de muller, que éstas estaban depiladas, que levaba unha toalla (Emilia), preguntaban si sabía ler ou lle chamaban “*conguito*”⁴⁴⁴. Tampouco prestaron atención ao discurso no que este personaxe –significativamente anónimo– menciona a Aníbal e

desta son outras películas e problemas do momento en que se rodou, actuando como proxeccións do presente no pasado.

⁴⁴² De dez alumnos a nove, mantívose en cinco no caso dos dous imperios e de tres a catro no caso da India.

⁴⁴³ Éstes non estaban afeitos e rexeitaban analizar películas, pois case todos rexeitaban preguntas como que representaba *Gunga Din* ou cales eran as mensaxes da película.

⁴⁴⁴ De igual xeito que o *Cola-caó*, que será mencionado ao falar de *Banania*, neste caso asociouse racismo cun produto popular de consumo, os *Conguitos*. O produto estaba dispoñible na cafetería do propio centro e del véndense 30 millóns de paquetes en corenta países anualmente. Éste foi denunciado por racista pola profesora María Frías e polo músico Orrin Evans. V. <http://blogs.elpais.com/muro-de-sonido/2011/06/la-paja-en-el-ojo-ajeno.html>.

<http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/noticia.asp?pkid=40236> Páxinas consultadas o 13 de xuño de 2011.

Napoleón, en parte porque descoñecían quen era o xeneral cartaxinés (Elena)⁴⁴⁵. Ademais, dous defenderon que a personaxe simbolizaba a posibilidade de rexeneración dos indios e que os sonos se poden cumprir (Esperanza).

Como o público inicial do filme, os membros do grupo analizado asumían o prexuízo como algo natural, sen percibir que os indios eran presentados como individuos cómicos se eran leais ós británicos e malvados se eran hostís, e non comprendían que a película ridiculizaba unha civilización milenaria, aspectos sinalados no estreno do mesmo por Bertold Brecht (Richards, 1986, 144). Do mesmo xeito que acontecía co *tiralleur* de Banania, non percibían que Gunga Din era mirado con condescendencia e paternalismo, así como non eran conscientes de que ningún británico morría no filme e de que se asociaba nacionalismo indio con tolemia. Tampouco percibían o forte contraste entre os indíxenas e os occidentais en armamento, tecnoloxía, vestimenta ou nas labores –manuais ou técnicas– que levaban a cabo cada un. Porén, Dora e Eloisa entendían que na película transmitíase unha imaxe negativa das relixións indias, ben como inferiores ou como sectas.

Pese a aceptar o discurso colonialista da película e a non asumir en xeral unha postura anticolonial, o grupo adoptou esta última na súa análise de *Gunga Din*. Nese sentido, os alumnos non percibían ós protagonistas como modelos, non valorando o seu espírito cabaleiresco propio do *ethos* imperial británico (Mackenzie, 1986b, 176)⁴⁴⁶, resultando antipáticos especialmente pola súa misoxinia. Máis interesantes foron os cambios na percepción dos colonizados pois a maioría da clase –nove alumnos sobre sete– consideraba a Gunga Din un traidor⁴⁴⁷, do que dicían que traballaba no seu beneficio (Esperanza) ou para os seus “*inimigos*” (Débora). Este xuizo extendíase máis alá do personaxe, sendo motivo de sorpresa para Daniel lendo *Kim* que “*a xente da india aproveita a colonización británica para sacar diñeiro facendo traballos*”, o que en parte entendía como unha “*«traición» contra o seu pobo orixinal e o seu pensamento*”.

⁴⁴⁵ En xeral os elementos militares e políticos da película non eran lembrados. Preguntaban, porén, si habería boda.

⁴⁴⁶ A pertenza dos alumnos á clase media levou ao desinterese polo cine colonial, que era atractivo para os rapaces da clase obreira británica por empregar elementos da súa tradición como as rivalidades territoriais e a defensa da masculinidade (MacKenzie, 1986, 6).

⁴⁴⁷ Nun novo exemplo do uso de terminoloxía cargada de connotacións morais, os alumnos non empregaron conceptos como o de colaboracionista. As dificultades en torno ós personaxes entre os colonizadores e colonizados xa se atopara coa sorpresa xerada pola pregunta (CCI) sobre se un habitante da India británica era indio ou británico.

Ademais, unha proporción similar –oito contra sete– non consideraba un tirano ao líder dos *thugs*, ao que chamaban “*tolo*”, pero así mesmo “*defensor do seu pobo*”. Tan só Engracia fixo unha análise independente do personaxe, criticando a presentación deste por parte de Diana como un mártir, co argumento de que o suicidio non era unha virtude. Por outra parte, o espírito da película non alcanzaba ao alumnado na presentación dos *thugs* como covardes e tramposos, que non dan a cara e recorren á emboscada como estratexia, sendo actitudes e modos de actuar que nunca condenaron.

Estes resultados coinciden cos da investigación francesa dirixida por Falaize nas dificultades dos alumnos a aceptar a existencia de posicións entre os dous campos:

De manière générale, la description des « Français » colonisateurs » et des « Algériens » voulant la liberté abouti à une fixation des rôles qui ne laissent pas place à des Français pro-Algérie indépendante ni du reste aux Algériens sans lien avec le FLN ou le militantisme pro-indépendantiste. L'évocation des Harkis ne vient pas non plus compenser l'impression d'un peuple tout entier vibrant pour la liberté. **Cette fixation des rôles a le mérite didactique de faire comprendre aux élèves le combat pour l'indépendance, mais gomme la complexité de l'histoire algérienne** (2009^a, 50. A letra negra, no orixinal).

Só dous alumnos defenderon a Gunga Din:

-David fixo un interesante paralelismo coa conquista e liberación que Napoleón fixera de Polonia, pero tamén inventou un pasado ao soldado do *Raj*, sostendo que colaboraba por sobrevivir.

-Engracia partía de forma oposta da imposibilidade de xulgar o personaxe sen coñecer ese pasado, contemplando que podían existir razóns nel que xustificasen o seu colaboracionismo, e propoñendo un pasado que presentaba como hipótese: que a súa aldea fose incendiada ou el maltratado por outros indios.

Só ela e a súa amiga Dora percibiron e criticaron os prexuízos do filme: a primeira amosou compaixón por Gunga Din, destacando no debate acerca do mesmo que recibira insultos como “*cara de mono*” e preguntou en dúas ocasións como é que a película se titulaba *Gunga Din* se este personaxe tardaba en aparecer e era secundario. A segunda sinalou que se lle chamaba polo nome e aos brancos como *sahib*, estrañábase de que non aparecese na portada da caixa do DVD e sinalou ao final do curso, no debate moral respecto ao imperialismo, que este vulneraba os dereitos humanos dos colonizados⁴⁴⁸ poñendo como exemplo que Gunga Din era tratado como un tonto.

⁴⁴⁸ Nótese que, como tantas veces, imperialismo acaba sendo sinónimo da súa variante máis sinxela, o colonialismo.

A crítica aos individuos que colaboraron cos colonizadores permite contemplar a posibilidade de traballar con este tipo de personaxes xerando polémica, sendo útil insistir en que moitos colonizados, como sinala Fanon (1990, 170), dicían ser franceses e arxelinos ou nixerianos e británicos, e que houbo minorías e Estados como Togo, Sarawak e a República Dominicana que pedían seren colonizados (Doyle, 1986, 162-3 e 254). Igualmente resulta interesante contemplar o estudo dos fenómenos sociais do colonialismo, achegándose ao político e ao económico dende esta perspectiva, e parece necesario incidir novamente na presentación da perspectiva dos colonizados.

Days of Glory

O visionado de *Days of Glory* desvelou que os alumnos descoñecían tanto o problema colonial francés e o derivado da inmigración de orixe colonial, como a existencia deste fenómeno en xeral, incluído o caso de España. Non entendían, por exemplo, as alusións na película á Patria Nai, a salvar Francia ou á bandeira, a mención a que na súa terra os protagonistas non ían con mulleres francesas, aos pais mortos na “pacificación” ou a actuación dos dous irmáns na Igrexa. Ninguén oía falar da presenza de tropas marroquís na guerra civil española, non entendían a eliminación do dereito de saqueo na campaña de Francia, por que se censuraban as cartas do soldado coa súa noiva francesa e tiñan dificultades á hora de diferenciar soldados alemáns, franceses e arxelinos: confundían Montecassino con Marrocos, crían que os oficiais franceses eran os inimigos dos seus soldados malia a que levan a bandeira francesa no uniforme e, na escena final, preguntaban pola nacionalidade dos reforzos franceses.

A ausencia de mencións a Banania e de acusacións de traizón cara aos protagonistas como as atopadas no caso de Gunga Din indica que o feito de que os sucesos narrados tivesen lugar maioritariamente en Europa e que a narración fixese referencias constantes a Francia, levou aos alumnos a non ser conscientes de que os protagonistas eran individuos que loitaban pola súa metrópole.

Do mesmo xeito que acontecera con Gunga Din, a atención dos alumnos centrábase no aspecto físico dos protagonistas, no elemento romántico, no humano – como a falta de calzado adecuado –, nas imaxes impactantes ou as escenas máis directas. Así, un grupo de rapazas xogaba a seren mozas dos protagonistas, moitos ofendéronse publicamente na escena do reparto dos tomates, pedían que se lles desen mellores botas aos protagonistas, sorprendéronse dun plano dun burro morto nun cráter e interesáballes a identidade da muller dunha fotografía que levaba un soldado alemán.

O traballo con *Days of Glory* sacou á luz as dificultades que teñen os alumnos cando se presentan dende perspectivas desacostumadas historias que viron moitas veces, e os seus resultados lembran a ignorancia dos entrevistados ante a realidade que vían na fotografía dos colonos europeos en Arxel. Neste caso, a similitude da película coas que eles vían da Segunda Guerra Mundial resultou problemática, pois os alumnos buscaban nela a mesma mensaxe ao non dispor doutras claves para entendela.

Ademais, a película empregaba claves simbólicas non comprensibles facilmente fóra de Francia por referirse á historia recente do país e por empregar un ton que evita caldear o debate nacional francés. Así, por exemplo, a opresión e o racismo dos franceses sobre os colonizados non figura apenas senón en alusións e escenas pouco dramáticas como falar da morte dos pais duns irmáns na “pacificación”, a mención a que na súa terra non ían con mulleres francesas, o plano dos soldados do brazo cunhas anciás francesas, a localización en Alsacia da escena final ou a escena dos tomates. As alusións a que os soldados magrebís non podían acadar cargos de oficial resultaron difíciles de comprender e nada conmovedoras⁴⁴⁹. Este último detalle, por exemplo, só causou cólera cando Said chama idiotas aos seus compañeiros por crer que poden chegar a ser oficiais. Deste xeito, como sinalaba Dolores nun comentario pouco común nun exame, “*a película dise que quere que vexamos o imperialismo aínda que para min a peli non demostra moito a idea de imperialismo*”.

Por iso, aconséllase traballar previamente este tipo de formulacións ou analizar secuencias e renunciar a películas que mesturen períodos que o alumnado entende separadamente, neste caso a Segunda Guerra Mundial e o colonialismo. Por tanto, a cosmovisión dos colonizados debería presentarse nas colonias ou nas metrópoles. Máis sinxelo resulta traballar co tipo de cine colonial que preferían, sexa o romántico – *Memorias de África*– e o exótico-militar – *Lawrence de Arabia*– partindo del para desmontalo. No anexo poden atoparse propostas para traballar coa primeira película, *Ana y el rey* e *Las cuatro plumas* (1939).

Ademais, dada a estendida percepción da inutilidade do ensino da historia presente, o especial desinterese polo colonialismo europeo e o descoñecemento das repercusións directas deste no presente, convén traballar nestas últimas máis que no

⁴⁴⁹ Rachid Bouchareb reabriu o debate coa película *Hors-la-loi* (2010). Un interesante debate acerca dela e a relación cine-historia-identidade en Francia pode verse en <http://www.france24.com/en/20100923-france-24-debate-algerie-facing-the-past-cinema-history>

propio colonialismo⁴⁵⁰. Finalmente, cabe engadir que o traballo con esta película abre posibilidades de colaboración cos departamentos de francés dos IES e con outros centros, sexan aqueles con presenza de inmigrantes nas aulas, centros franceses ou de antigas colonias.

7.2.5. O mundo colonial

O mundo colonial, fronte ao que acontecía en xeracións anteriores, non resultaba atractivo para os alumnos, non habendo interese sequera polo seu rasgo máis sedutor, o exótico. Así, os membros do grupo foron maioritariamente indiferentes ao material deste tipo exposto no Museo Militar de A Coruña, malia a insistirse nel durante a visita, resultándolles máis aburridas as explicacións acerca da colección de espingardas e de machetes indíxenas que aquelas sobre o armamento empregado na Segunda Guerra Mundial ou no exército español, e interesándose pola presenza española nas Filipinas só pola mención a Isabel Preysler. Porén, a parte da exposición dedicada ás colonias era pequena, o grupo foi quen de explicala correctamente en liñas xerais na aula o día seguinte á visita e, seis meses despois da excursión, as espingardas foron mencionadas ao explicar a evolución da tecnoloxía armamentística no século XIX.

As causas deste desinterese polo colonialismo residen na formación escolar e extraescolar do alumnado que, igual que se atopou no alumnado entrevistado, adocece de descoñecemento do acontecido na era do imperialismo. Entre os sinais desta ignorancia, novamente é resaltable o descoñecemento de Livingstone, un dos personaxes antano máis populares, que foi confundido entre os alumnos co ciclista Lance Armstrong e do que se descoñecía a coñecida frase de Stanley ao atopalo en Ujiji. Mesmo un grupo que traballou cunha narración en cómic dos seus descubrimentos en África queixábase de que “*dera moitas voltas*” e non dera con nada. En calquera caso, os exploradores non resultaron un tipo humano atractivo, pois a biografía de Alexandra David-Neel apenas desatou interese cando foi exposta, a historia das expedicións de David Livingstone en banda deseñada só foi elixida por un grupo de oito e este non gustou dela, e a de Richard F. Burton, máis dramática que a do escocés e por iso máis en consonancia cos

⁴⁵⁰Por exemplo puido traballarse un aspecto de gran importancia coma o espolio de obras de arte durante o colonialismo trala polémica en torno á poxa de Cai Mingchao na poxa de bens de Yves Saint Laurent http://news.bbc.co.uk/1/hi/spanish/misc/newsid_7919000/7919148.stm. Consultado o 16 de xullo de 2010. Se o exercicio resulta motivador, pode compararse co roubo de bens na invasión napoleónica de España.

gustos xerais do grupo⁴⁵¹, só animou a media ducia –iso si, entusiasta– de alumnos. En calquera caso, aínda que só se atopou nunha alumna (Eloisa), houbo unha confusión expresiva entre descubrir e conquistar no caso de Richard F. Burton e o lago Tanganica.

Tamén foi un foco de confusión para o alumnado a convivencia de dúas sociedades nos escenarios coloniais, que en xeral tiñan problemas con aqueles datos que non fosen ou parecen homoxéneos. Este problema atopábase tamén no vocabulario, pois unha expresión tan común como a de “India británica” confundía. Preguntando polo acontecido nela en relación a Gunga Din, Eloisa non entendía que falase do conxunto de dominados e dominadores e custáballe entender que se trataba da India controlada polos británicos, dubidando sobre se falaba dos indios ou dos británicos.

Convén, por tanto, ofrecer unha información básica do marco colonial ocupándose en primeiro lugar de motivar ao alumnado⁴⁵². Un estudo de caso dunha área como a India británica presentada a través de varios personaxes colonizados e colonizadores –quizais un misioneiro, un soldado sikh e outro británico, un membro do Partido do Congreso, un funcionario británico, un campesiño indio e un monarca da mesma nacionalidade– en varios marcos políticos e períodos sería moi adecuado para resolver a incompreensión da complexidade da sociedade colonial, a súa evolución e a importancia na conformación dos estados actuais trala descolonización. O problema reside na ausencia ou escasa difusión de material para realizar este tipo de aproximacións á historia.

7.2.6. O colonialismo actual

O descoñecemento e desinterese pola realidade das colonias non se limitaba ao pasado. Existía no grupo un amplo descoñecemento da existencia de territorios gobernados polos europeos fóra do continente. No caso americano, ante a pregunta de se América era libre, formulada traballando cun mapa acerca da emancipación latinoamericana no que figuraban unha serie de territorios especificamente sinalados como dependentes (Anaya, 79), a maioría dos alumnos respostou afirmativamente. Só dous (David e Eloisa) mencionaron algúns, un mesmo indicando Saint Pierre et

⁴⁵¹ Esta presentouse a través do podcast do programa de Onda cero *La Rosa de los vientos*. Consultada o 2 de agosto de 2011 en http://www.ivoox.com/rosa-vientos-310509-burton-ovnis-grecia-audios-mp3_rf_81520_1.html

⁴⁵² Os Arquivos Nacionais británicos ofrecen en Flickr unha extensa colección de fotografías das súas colonias: <http://www.flickr.com/photos/nationalarchives/collections/72157625827328771/>. Consultada o 12 de setembro de 2011.

Miquelon, que non figuraba no mapa, dato que, sumado a unha mención meses máis tarde de Engracia a Guadalupe e a Martinica, indica un escaso pero mellor coñecemento das colonias francesas –no primeiro caso debido probablemente a que o alumno cursaba estudos de francés–. Ninguén fixo referencia a Porto Rico nin ás Malvinas.

A aproximación a estes restos dos imperios cabería facela novamente a través do presente, ben explicando a particular situación na UE de moitos, recorrendo ao exemplo do patrimonio e o turismo baseándose no legado colonial (Hong Kong e Macao)⁴⁵³, as polémicas existentes en torno a algunhas delas (desplazamento dos nativos e instalación de campos ilegais de prisioneiros en Diego García⁴⁵⁴) e presentando o caso moi próximo de Xibraltar, que tamén permite abordar a vontade da maioría destes territorios de permanecer na súa peculiar condición. Sería moi interesante acadar a colaboración dos departamentos de inglés e francés.

7.2.7. Mapas

Os alumnos tiñan dificultades coa lectura de mapas, sendo esta unha actividade que non apreciaban, como declararon especificamente Engracia e Esmeralda e implicitamente o grupo en xeral cando se presentaba un exercicio deste tipo, habendo alumnos (Delia, Diana e Emilia) que se bloqueaban ante eles dicindo non ser quen de responder nin a unha pregunta.

En referencia ao traballo con fenómenos coloniais, os alumnos non comprenderon os mecanismos de presentación nos mapas daqueles territorios non controlados polos europeos ou os brancos, habendo mostras da secular tendencia a considerar que os nativos non posuían a terra senón algunha potencia europea (Nichols, 2009, 146), aínda que a denuncia das ocupacións ficticias remóntase a Puffendorf e Rousseau. Por exemplo, houbo dificultades á hora de comprender que significaba no mapa de África en 1880 o sinal “*territorio independente*” (Anaya, 168). O motivo reside en tres elementos problemáticos do mapa:

⁴⁵³ O *NY Times* propón, por exemplo, unha unidade didáctica sobre o colonialismo partindo da valorización do patrimonio colonial en Goa: <http://learning.blogs.nytimes.com/2003/06/04/imperial-notions/>. Consultado o 12 de setembro de 2011.

⁴⁵⁴ A pesar de tratarse dunha anécdota dentro do sufrimento dos pobos indíxenas, resulta recomendable o documental *El robo de una nación* do periodista australiano John Pilger, que narra os sufrimentos dos Chagos de Diego García por amosar o cinismo dos gobernos europeos e o modo de actuar dos poderosos. Disponible en seis partes, sendo a primeira <http://www.youtube.com/watch?v=OevDDQjmhW0&feature=related> Consultada o 3 de agosto de 2011.

-na lenda figuran seis cores correspondentes ás “*posesións*” de ambas as dúas metrópoles pero a que ocupaba a maior parte do continente refírese á categoría ambigua de “*territorios independientes*”.

-no continente indícanse unha ducia de estados indíxenas non presentes na lenda, polo tanto marxinalizados e prestándose a confusión cos “*territorios independientes*”.

-na lenda sinálase que as liñas que marcaban as posesións europeas e os estados africanos xa mencionados indican “*fronteiras*”, sen aclarar a que categoría política pertencen os “*territorios independientes*”. A representación gráfica simultánea de estados en sentido moderno –aínda que sexan colonias– e territorios ocupados por sociedades nómades, seminómades ou de feble cohesión resulta confusa para alumnos que non coñecen apenas estas últimas nin estudan a convivencia de ambos os tipos de grupos humanos. Os espazos en branco equivalen a espazos desocupados, a *terra nullius*.

Os alumnos tampouco entendían os espazos en branco no Amazonas e a Patagonia no mapamundi de 1789-1848 e asociaban o baleiro non tanto cunha área descoñecida senón cunha área inexplorada, novamente partindo da perspectiva do occidental. Para o primeiro espazo, un grupo de cinco alumnos ante a pregunta de que a que país pertencía e unha breve explicación, indicaban que era “*territorio libre*” e insistían en que non pertencía a ninguén porque ninguén quería explotalo, por máis que se lles explicaba que alí vivían indios, que os occidentais os matamos e que destruímos o entorno. A ausencia de texto sobre o territorio levou a unha alumna a afirmar que era a India e a outra a soste que non tiña nome. A confusión dos alumnos e a súa ignorancia foi tal que ao final da charla co profesor contemplaban a posibilidade de que o continente americano non fose igual que o actual en termos xeolóxicos, é dicir, que a deriva continental puidese ter alterado en menos de dous séculos a conformación global do Planeta.

Tamén con respecto a Latinoamérica, o traballo co mapa da súa descolonización (Anaya, 79), que sinala especialmente as potencias coloniais e as campañas de Bolívar e San Martín, analizado dende unha óptica diferente á habitual, como é a de interesarse polos territorios colonizados polos americanos como o Amazonas e a Patagonia, deu como resultado descubrir o hábito dos alumnos de traballaren con mapas que recalcan

as conquistas europeas e as dificultades que teñen para concibir que os colonizados ou excolonizados podían colonizar á súa vez. Así, os primeiros alumnos en contestar optaban maioritariamente pola enumeración das potencias coloniais ou afirmaban dubitativamente se se trataba de Portugal e España, preguntando se se trataba de países europeos. Deste xeito respondían á cuestión habitual acerca de quen colonizara esta rexión e non á formulada.

Peor resultado se obtivo ao traballar cunha secuencia de mapas consecutivos cronoloxicamente, cando as dúas parellas de alumnos que fixeron o exercicio (Emilia e Érica e Eusebio e Daniel) ofreceron unha lectura errónea que é sinal dun escaso coñecemento histórico e hábito de traballo con mapas, así como do erro que pode inducir situar os mapas nos libros de texto en orde inversa á cronolóxica. Ambos os grupos analizaron un mapa de África en 1880 (Anaya, 168) e outro do mesmo continente en 1914 (Anaya, 151) e, traballando de forma independente, coincidiron en interpretalos seguindo a orde de presentación do manual e non a cronolóxica sen amosar dúbidas ou estrañeza malia aos resultados. Emilia e Érica escribían, por exemplo, referido ás metrópoles europeas que *“eses estados perderon a meirande parte das súas posesións (...) na costa seguía pertencendo a algún deses estados (Francia, R. Unido, Portugal, imperio otomano, Italia)”*, e Eusebio e Daniel sostiñan que Angola *“faise mais pequena”*, igual que sucedía con Arxelia, e que *“desaparece Libia. Nixeria e Camerún tampouco os vexo”*. O erro era maior neste caso porque estes últimos alumnos daban as datas dos mapas que comentaban.

Outros problemas que se manifestaron na análise diacrónica de mapas históricos foron:

-confundirse debido aos cambios das denominacións dos territorios con exemplos que ocultan a suxeición dun territorio como é o caso do paso dun Reino de Irlanda⁴⁵⁵ (Anaya, 11) a un Reino Unido (Anaya, 27), que os alumnos entendían como unha mera

⁴⁵⁵ Neste exemplo a situación é máis complexa porque tanto o Reino de Irlanda como o réxime anterior, o señorío de Irlanda, eran denominacións impostas polos conquistadores normandos e ingleses. O mapa confunde dobremente porque en primeiro lugar dá a entender que existía un reino de Irlanda independente antes de 1800 e en segundo transmite a idea de que se trata dunha unión voluntaria e non de evitar que Irlanda acadase a súa independencia presionando sobre un parlamento de Irlanda que só representaba os seus colonos. Trátase, por tanto, dun caso complexo pero polo mesmo moi interesante para estudar o imperialismo, ao que se engade que se trata de dous membros da UE e que existe abundante material para traballar esta cuestión. Porén, debido a que resulta unha cuestión bastante descoñecida cabe contemplar un uso limitado desta a non ser que se consiga colaborar co departamento de Inglés ou con centros irlandeses ou/e británicos.

fusión, sinalando no paso dun mapa a outro que “*o Reino de Irlanda xúntase co de Gran Bretaña*” (Eloisa) ou como a perda simultánea da soberanía (Estela)⁴⁵⁶.

-non percibir a magnitude das expansións, senón o limitado dos Estados antes destas. Así, Esperanza dicía ante os mapas de Europa antes mencionados que no correspondente a 1789 “*Francia era moi pequena*”.

Tamén cómpre sinalar dous problemas co uso dos símbolos nos mapas que inducen a lecturas opostas no referido a procesos de expansión en función de se se trata de información visual ou escrita. Por unha parte, os alumnos asociaban inmediatamente frechas nun mapa con conquista no sentido de dominación extranxeira, o que fixo difícil que comprendesen adecuadamente a unión de Panamá coa Gran Colombia e a campaña de Bolívar sobre Ecuador como unha liberación⁴⁵⁷. Pola contra, nunha nova mostra dos problemas co vocabulario político, ningún alumno entendeu que as indicacións na lenda do mapa da unificación italiana sobre “*adquisicións*”, “*anexións*”⁴⁵⁸ e territorios “*cedidos*” falan da expansión do Piamonte.

Por último, é importante destacar os erros e prexuizos que transmiten os manuais (neste caso o de Anaya) non só na cartografía senón na información que proporcionan. Así, cando os alumnos tiveron que representar procesos de colonización-descolonización e conquista-independencia ademais de fenómenos imperialistas nun mapa, deixaban Oceanía case en branco, esquecían Nova Zelandia, non representaban as expansións continentais dos EEUU e Rusia, non mencionaban as intervencións destes dous países, non representaban acontecementos en Europa, pero a metade dos seis traballos mencionaban a independencia de Islandia. Ademais, reproducían falsidades e

⁴⁵⁶ A alumna escribe que “*no ano 1789 Irlanda e Gran Bretaña eran independentes*”.

⁴⁵⁷ En parte debíase ao desexo de moitos alumnos de atopar tiranos en todas partes, pois Elvira, a pesar de descoñecer o proceso que se analizaba, sostiña que era unha falsa liberación e que os que así a consideraban estaban tan errados como os franceses, que non consideraban a Napoleón un tirano aínda que o era.

⁴⁵⁸ Este concepto probablemente era mal coñecido, pois Emma e Elena en diferentes días preguntaron polo significado de “*anexionar*”.

medias verdades presentes no manual⁴⁵⁹ ou transformaban a información do libro transcribíndoa sen coidado⁴⁶⁰.

Os resultados indican que resulta prexudicial empregar os mapas maioritariamente para explicar conquistas e que é importante erradicar prexuizos eurocéntricos abordando a historia precolonial dos continentes colonizados, a perda dos imperios coloniais e a historia dos grupos nómades ou seminómades e a súa relación co espazo. Un mapa que combinase a representación da expansión europea e a simultánea evolución demográfica das poboacións indíxenas serviría mellor a varios destes propósitos.

Convén abordar tamén o problema do rexeitamento por parte dos alumnos das representacións cartográficas, que non se atopan na súa vida diaria, non están afeitos a viaxar e asocian os mapas con contidos políticos. Sería aroveitable propor o uso de mapas animados ou a representación da súa evolución en vídeos, ademais de facilitar o seu uso rexeitando aqueles que presenten demasiadas cuestións, coordinando a información textual que se achega aos alumnos coa dos mapas e traballar con mapas que aborden cuestións o máis familiares posible para os alumnos.

Para o estudo do imperialismo é recomendable empregar máis os mapas debido a que son un instrumento fundamental para a análise de fenómenos internacionais e a que permiten aproximarse a conceptos importantes como o de fronteira. É aconsellable así mesmo recorrer a mapas temáticos que traten as fronteiras lingüísticas, relixiosas, políticas, os movementos de poboación asociados á colonización e a importancia xeoestratéxica de certos lugares, ademais de rexeitar aqueles que transmitan cosmovisións estereotipadas.

Finalmente, convén revisar o traballo que se fai con eles antes de 1º de bacharelato e deseñar un proceso gradual para traballar aspectos puntuais recomendándose empregar poucos ao longo dun curso pero ben seleccionados.

7.2.8. Textos

Malia a que, como sinalan Fines e Nicol (1994, 98), os textos empregados no ensino da historia están moi editados e son moi breves, a maioría dos empregados na

⁴⁵⁹ Varios grupos copiaron dunha cronoloxía (Anaya, 147) “1879: *Bélxica conquista o Congo*” e “1843: *Gran Bretaña inicia a conquista da India*”.

⁴⁶⁰ Escribindo, por exemplo, que “*la República Democrática del Congo se estableció el 15 de noviembre de 1908 bajo el poder de Leopoldo II*” ou “*los primeros habitantes de Canadá eran venecianos*”. Nótese nesta cita e na anterior a fortaleza da imaxe neutra do Congo belga.

aula resultaron demasiado difíciles para os alumnos, requirindo maior discusión e explicación, problema habitual no uso deste material (Beck e McKeown, 1994, 242).

Un exemplo característico foi o obtido ao traballar co *Decreto de guerra a muerte* de Bolívar que, a pesar de ser comprendido en gran medida pola maioría dos alumnos, non acadou o obxectivo de provocar indignación⁴⁶¹ nin curiosidade debido á súa extensión, ao carácter abstracto das acusacións e a confusións co vocabulario⁴⁶². De especial interese para esta investigación foi a dificultade dos alumnos na percepción do carácter de guerra civil entre americanos que se infire do texto, amosando novamente a dificultade de asumir a figura dos colonizados que colaboraban cos colonizadores⁴⁶³ ou a de figuras intermedias entre as dúas categorías como a dos crioulos e os mestizos. A mención aos canarios complicou a lectura do decreto así como a mestura de neogranadinos, venezolanos, americanos en xeral e españois⁴⁶⁴.

Tamén houbo serias dificultades no traballo coa selección de textos acerca dos aspectos máis negativos do colonialismo, sexa a través de documentos históricos que reflicten o caso portugués (Barradas, 1992, 108-156)⁴⁶⁵ ou a través do exemplo do Congo Belga (Hotschild, 2002)⁴⁶⁶. En ambos os casos, existiron dificultades na análise⁴⁶⁷, pero o que resulta máis interesante é que o obxectivo de causar sorpresa e

⁴⁶¹ Porén, no exame –territorio onde os alumnos se esforzan máis en seren neutrais– Engracia, Eleonor e Dora escribiron que no decreto os españois son “*insultados*”. A penúltima ademais sostíña que Bolívar “*impuxo*” o decreto a España, e a última escribiu que “*fala de todos os ‘crimes’ que cometeron os españois en contra dos demais*”. Na aula houbo algunha queixa por ler tanto desprezo cara España. E algunha pregunta acerca do por que, pero sen interesarse pola resposta.

⁴⁶² Daniel, por exemplo, sostivo que Bolívar acusaba aos españois de agredir sexualmente ás mulleres cando os denunciaba por “*violar*” os dereitos dos americanos.

⁴⁶³ Ningún alumno entendeu que o obxectivo final era unir aos latinoamericanos contra os españois, sendo o máis próximo David, que na resposta do exame afirmaba que o decreto pretendía “*que os que os que estaban indecisos se decidiran (en torno ao bando no que estan), unir aos pobos e unir Latinoamérica*”. Mesmo houbo quen sostivo que Bolívar quere poñer aos indíxenas do seu lado (Engracia) e que buscaba que os españois “*podían*” pasar ao seu lado (Eleonor).

⁴⁶⁴ Elena escribiu que “*acusaban de todo esto os canarios pero non ós americanos, que tamén dominaban a América Latina*” e Eleonor que Canarias “*nesa época non era totalmente de España*”.

⁴⁶⁵ Os textos foron pasados aos alumnos en portugués, pero os grupos que traballaron con eles elixíranos voluntariamente e non declararon ter problemas coa súa tradución, ademais de facer resumos correctos e análises do conxunto dos textos bastante completos. Os alumnos debían escoller entre esta selección de textos, tres de páxinas de *El fantasma del rey Leopoldo* (Hotschild, 2002), unhas fotocopias con cifras acerca das guerras coloniais e un cómic biográfico acerca de Livingstone (Marzal, 1981).

⁴⁶⁶ Os alumnos elixiron unha serie de fotocopias (páxs. 291-303 e 232-7) que foi titulada *Antiheroes* e amosaba as denuncias de Roger Casement e William Sheppard, outras tituladas *O Congo Negro* (páxs. 92-3, 172-5, 188-93, 196-7, 200-1, 214-5, 262-3) que recollían distintas sevicias cometidas nese territorio e unhas terceiras (116-7, 122-3 e 132-5) que recollen as rivalidades por facerse co Congo.

⁴⁶⁷ Ante os textos, alumnas dun nivel medio-alto (Dora) ou medio (Esmeralda) sostiveron que se bloqueaban ante eles, non sendo capaces de traballar. Ninguén entendía inicialmente que o autor do texto

indignación non se acadou, pois asumían con naturalidade sucesos macabros que figuraban nalgús textos, non sendo comentados ao profesor nin mencionados ao tratar as consecuencias do colonialismo ou o debate referido ao imperialismo. As razóns do escaso impacto dos textos probablemente sexan a existencia de poucas posibilidades de debate porque o traballo era realizado en grupos pequenos, cada un dos cales dispoñía de textos diferentes; que estes trataban cuestións descoñecidas, e que a maioría fixo os comentarios na casa. Ademais, o feito de estaren escritos en portugués e falaren de Portugal –país que ou non desataba curiosidade e víase con prexuízo– uns e o carácter formal do outro facíalos pouco atractivos.

Polo tanto, débese incidir novamente na importancia de ensinar a realidade mestiza, tan importante en gran parte do mundo e moi en relación cos procesos colonizadores e ofrecer testemuños das descolonizacións. Así mesmo, convén reducir o uso de documentos políticos, reducir o uso de traballos diferentes por grupos e seleccionar textos sobre cuestións que os alumnos coñezan minimamente, evitando que exista a confluencia de tres elementos problemáticos: un rexistro lingüístico culto, unha temática descoñecida e sen interese e un vocabulario e cosmovisión moi diferentes ás do contexto espacio-temporal dos alumnos.

7.2.9. Biografías

As biografías de grandes personaxes foran deseñadas como elemento motivador e para observar a través do traballo con elas a actitude dos alumnos ante diferentes personalidades que viviron en diferentes conxunturas históricas. A idea de utilizar este tipo de actividades foi reforzada polos resultados do cuestionario de inicio do curso de interese pola historia (CIH), no que máis da metade dos alumnos declaraba interesarse pola vida privada das grandes figuras, fronte a un cuarto que sostiña o contrario. Ademais, os alumnos desta idade, segundo o atopado por Limón e Carretero (1995, 106 e 108) en torno ao Descubrimento de América⁴⁶⁸, empezan a quitar importancia aos factores persoais nas explicacións históricas.

era indicado ao final do mesmo nin foi capaz de entender a realidade das guerras de descolonización e só tras varias explicacións comprendían a dicotomía africanos/portugueses. No caso da selección acerca do Congo belga, as dificultades atopábanse no feito de que os seis alumnos que fixeron o traballo limitáronse a resumir a información, mesmo ao dae a súa opinión persoal.

⁴⁶⁸ A investigación realizouse con alumnos de 2º de BUP, curso equivalente a 4º de ESO tendo en conta a idade, malia a seren o segundo ano de catro de ensino post-obrigatorio. Os económicos eran os motivos máis mencionados e os políticos e relixiosos os menos. O achegamento aos fenómenos sociais a través dos individuos é maior en Primaria como atopou Delval (1994, 88) nun grupo de alumnos de 6-10 anos

Os resultados apuntan a unha atención focalizada na vida privada dos individuos estudados, especialmente nas relacións persoais e o referido á:

-beleza física: os alumnos querían ver se o consorte da rainha Victoria era guapo, nas películas discutían maioritariamente sobre o aspecto dos protagonistas ou destacaban individuos como unha nena loira de ollos azuis que aparecía fugazmente en *Days of Glory*.

-a riqueza: ao explicar a vida de Cecil Rhodes os alumnos interesáronse pola súa condición de empresario na explotación de diamantes.

-a sexualidade: Esperanza preguntou polo número de concubinas e esposas dos emperadores de China e pola actitude das emperatrices ante esta forma de poligamia; Cecil Rhodes resultaba aburrido ata a mención da súa suposta homosexualidade⁴⁶⁹, David preguntou acerca dos xenitais de Napoleón, Elvira insistiu ao profesor o día seguinte desta consulta por ver se consultara esa dúbida, e o grupo que traballou con fragmentos de *El fantasma del rey Leopoldo* (Hotschild, 2002) só destacou a homosexualidade de Roger Casement. Esta última cuestión e a referida ao maltrato de mulleres, de actualidade na sociedade española, apareceron en varias ocasións.

-o parentesco: con respecto a Bismarck houbo preguntas do seu matrimonio, da súa relación cos fillos e a muller, se era fiel, e tamén acerca do carácter do káiser e o trato do chanceler con este e a súa muller. A única alumna (Elvira, unha das de mellores resultados académicos do grupo) que ampliou información mencionada na explicación da biografía do chanceler fíxoo sobre Gunilla von Bismarck⁴⁷⁰. Tamén a figura de Bolívar era antipática ata que escoitaron a historia acerca de Manuelita Saenz. Moitos

no que estes só concibían as relacións persoais, pero perdura no nivel universitario, como aconteceu no caso dos alumnos mencionados por McDiarmid (1994, 169) que explicaban o movemento de loita en defensa dos dereitos civís nos Estados Unidos sobrevalorando as decisións e pensamento dos líderes.

⁴⁶⁹ Sobre este aspecto da súa vida privada, Engracia preguntou se estivera casado e, nun exemplo máis da curiosidade morbosa característica de gran parte do grupo –en voz baixa–, se violaba negros. En xeral, interesábanlles as súas posibles relacións. Cando se lles ensinou a páxina en inglés da wikipedia, Diana pediu que se lle traducise o apartado acerca da súa sexualidade. A sexualidade de Rhodes é unha cuestión que preocupa así mesmo as biografías máis recentes (Rotberg, 1988).

⁴⁷⁰ Nun novo sinal do desinterese do grupo polos fenómenos sociopolíticos, este foi o único exemplo coñecido polo profesor-investigador de motivación intrínseca ocorrido no curso, entendida esta coma o traballo do alumno máis alá ou por riba do mínimo que se espera del (Jackson, 1991, 68 e 156).

alumnos interesáronse polo parentesco entre Isabel II e os reis de España coa raíña Victoria.

Seguindo o principio de traballar con líderes anticoloniais ou individuos asociados a políticas expansionistas, os personaxes elixidos foron Washington, Napoleón, Bolívar, Bismarck, Cecil Rhodes e Ci Xi. Só se escolleu de entre os grandes protagonistas da era do imperialismo ao penúltimo para evitar insistir excesivamente neste período e prescindíuse doutros como Jules Ferry ou Leroy-Beaulieu por ocupar un escaso lugar mesmo nos manuais universitarios⁴⁷¹.

As biografías foron acollidas con interese, sinalando un grupo que se os contidos se centrasen nelas, a materia sería máis amena. Destacou especialmente a de Napoleón pero tamén a de Bismarck (destacada por Esmeralda e Elvira), aínda que non foron especialmente sinaladas nos comentarios dos alumnos nunha primeira avaliación, cando eran criticadas nun caso e alabadas en dous –un deles asinado por varios alumnos–, preferindo aqueles exercicios que supoñían menor traballo, coma o visionado de películas e documentais. Os debates en torno a elas foron a verdadeira fonte de motivación. O desinterese por todo aquilo que non fose exceso e polémica tamén se exemplificou no feito de que a biografía de Washington non suscitou preguntas nin comentarios.

Estes resultados permiten contemplar un mellor deseño das actividades ao estudar individuos, buscando un lugar intermedio entre o entretemento e o coñecemento social⁴⁷². Así, cabe analizar exemplos de enriquecemento a través de mecanismos imperialistas, sendo un coñecido e estudado o de Leopoldo II de Bélxica. Tamén é interesante tratar a cuestión da sexualidade, estudando a situación dos matrimonios mixtos, o problema das mulleres brancas en escenarios coloniais e o concubinato⁴⁷³.

⁴⁷¹ No de Wolfgang J. Mommsen (1983) o primeiro figura en tres ocasións en todo o libro e o segundo nunha. Aínda que se trata dun manual da historia europea, as dúas figuras son centrais no deseño da política colonial. Os británicos Joseph Chamberlain e Lord Salisbury teñen maior presenza.

⁴⁷² Existe numeroso material acerca da vida no *Raj* británico con novelas como as de George MacDonald Fraser, as de M.M. Kaye ou a exitosa *El sitio de Krishnapur* (Farrell, 2008), ademais de podcast como *The british soldier in India* <http://www.nationalarchives.gov.uk/podcasts/sahib.htm> Consultado o 18 de stembro de 2011.

⁴⁷³ A oposición ao *Ilbert Bill*, que permitiría que as mulleres británicas en Bengala puidesen ser xulgadas por xuices indios e as falsas acusacións e escándalos na prensa británica sobre supostas violacións durante o Motín dos Sipaios poden resultar exemplos interesantes. A idea da europea casta e o nativo luxurioso é unha constante na literatura e no cine sendo innumerables os exemplos. A obra *White mughals* (Dalrymple, 2002) estuda esta cuestión e o caso dos europeos que *go native*, como o capitán James Kirkpatrick, que constituiría un caso interesante. O paso a un maior illamento dos británicos na primeira

Neste caso convén coñecer ben as actitudes en torno a estas cuestións dos pais/nais e do grupo. En canto ao interese polas relacións familiares, cabería tratalas nas colonias, ofrecendo casos de nepotismo relacionados co imperialismo e exemplos de sagas familiares no marco dos imperios, a colonización e a descolonización, con exemplos moi coñecidos como os Napoleón ou os Nehru-Gandhi.

Conquistadores

Á hora de proceder a analizar a percepción que os alumnos tiñan dos conquistadores, empregárase fundamentalmente a información obtida no debate realizado na aula acerca das políticas imperiais de Napoleón pola cantidade e calidade da información atopada no transcurso do mesmo. Isto debeuse ao superior coñecemento do personaxe fronte a outros, sendo patente dende o primeiro momento, pois ningún alumno deixou de dicir nada sobre o militar cando se lles preguntou no CCH.

O primeiro elemento a resaltar das actitudes cara o emperador francés foi a xeralizada condena do personaxe, pois dezaseis alumnos considerábano un tirano, tres non e cinco abstivéronse. Porén, resultan máis interesantes os motivos desta crítica, pois os alumnos centrábanse na súa personalidade, empregando na análise desta criterios habituais nas relacións persoais entre adolescentes, sendo este tipo de argumentos os defendidos con maior vehemencia. Así, só unha alumna (Engracia) acusaba a Napoleón de gobernar ditatorialmente, mentres a maioría condenaba especialmente que desprezase ás persoas ou que fose traizoeiro ou “falso”⁴⁷⁴. Ademais, recorrían á idea de que enviara aos seus soldados á morte, sinalando Eleonor, Eloisa e Esperanza nun exame como primeira causa para xustificar que era un tirano o abandono das súas tropas en Exipto. Este tipo de críticas tamén apareceron ao debater acerca de Bismarck, ao que acusaban de actuar “*con mala intención*” ou do que afirmaban que “*usou malas artes*”.

A segunda crítica empregada con maior intensidade contra Napoleón foi tachalo de ambicioso ou –cun termo ensinado polo profesor– megalómano, referíndose frecuentemente ao emperador como un “*tolo*”, responsabilizándoo no exame de causar millóns de mortes “*polo seu ego e pola súa ambición extrema (megalomanía)*” (Elvira)

metade do século XIX en xeral ofrece numerosos exemplos das relacións entre sexo, poder, raza e colonialismo.

⁴⁷⁴ David daba como primeira razón para calificalo como tirano nun exame que “*falaba da xente con desprecio*”; Elisa escribía que “*desprezaba a vida*”, Dolores que “*despreciaba e falaba mal do ser humano*” e que “*era mala persoa*” e Esperanza que se autocoroou “*sen importarlle o que puidese pensar a xente del*”.

ou “*solo polo seu ego*” (Delia), chegando unha alumna a preguntar: “*non se cría un Deus?*” (Elisa). A percepción de Bismarck como un político máis racional fixo que estivese mellor considerado (trece alumnos consideraban que fora unha figura positiva na historia da humanidade) e, polo mesmo, que resultase menos atractivo. Moi asociada á ambición, como se aprecia nas citas anteriores con respecto a Napoleón, estaba a acusación de egoísmo, destacada como primeira crítica do personaxe no exame por Domingo e Débora.

No caso de Napoleón, foron constantes as referencias a un ansia persoal patolóxica cara a expansión territorial e á importancia do factor prestixio, que existía claramente como motor dos individuos pero non de forma tan expresa para estados⁴⁷⁵. A compoñente obsesiva da súa personalidade foi mencionada por Delia, que usaba a mesma expresión –“*non puido parar*”– para referirse tanto ao expansionismo como á capacidade de traballo de Napoleón. Só Esmeralda, unha alumna de nivel medio, lembrou nun exame que o curso, en parte, se limitou a continuar vitoriosamente un conflito que se iniciara coa Revolución, engadindo nunha crítica máis específica que “*veu que tiña poder e non supo parar*”.

As críticas dos alumnos ao emperador francés pola súa ambición e egoísmo volveron amosar que neles primaba o conformismo no persoal e o conservadorismo e a defensa do *statu quo* na política exterior, pois fixéronse inicialmente sen aclaracións, coma se o primeiro trazo fose un defecto en si mesmo e o segundo non fose un instinto. Deste xeito, só unha alumna (Engracia) especificou que denunciaba as formas extremas de ambición e fíxoo tras a pregunta explícita do profesor acerca da mesma. No caso do egoísmo, non sendo cuestionados, os alumnos mantiveron a súa sinxela formulación inicial. A condena do expansionismo coincide coa valoración positiva de Bismarck por oporse á anexión de Alsacia-Lorena, a crítica deste por desencadear guerras e empregar a manipulación política, e aquelas ao Manifest Destiny que levou a Diana a chamar aos estadounidenses “*flipaos*” e “*locos*”.

En calquera caso, as opinións no debate frecuentemente se baseaban en prexuízos, apoiando a maioría todo argumento de aquel alumno que se mostrase

⁴⁷⁵ Os alumnos mencionaban que Napoleón “*non sabía parar de conquistar aínda que non lle fixera falta*” (David), que “*solo quería ir conquistando todo e era moi avaricioso por eso*” (Dolores) e a que “*só miraba polo seu interese e a súa fama*” (David).

contrario ao emperador facendo o razoamento a posteriori⁴⁷⁶, actitude que coincide cos resultados de varios estudos acerca das ideas políticas de alumnos entre 10 e 15 anos (citados en Furnham, 1994, 31 e 34). Deste xeito, un pequeno grupo propoñía argumentos e logo a maioría sumábase a eles. A información, ademais, non proviña dos apuntamentos tomados na aula nin do libro do texto, senón do que os alumnos lembraban. Os aspectos máis repetidos ao explicar a Napoleón nos cuestionarios non foron mencionados na aula polos alumnos probablemente porque non eran cuestións polémicas⁴⁷⁷.

Porén, eran mostras de opinións sinceras pois, fronte ao expresado oralmente no debate, no exame que preguntaba polo mesmo, os alumnos agochaban os seus pensamentos e nas críticas a Napoleón optaban polo argumento máis destacado polo profesor, a súa responsabilidade na morte de millóns de individuos⁴⁷⁸. Esta acusación foi mencionada por dezanove alumnos, citándoa nove deles en primeiro lugar.

O desprestixio dos líderes políticos paralelo a unha visión inxenua das clases medias fai aconsellable recorrer a biografías de personaxes das últimas que contribúan a desenvolver prácticas imperialistas con actitudes coma o desinterese polos menos poderosos, a anteposición de valores económicos a humanos, a visión das sociedades menos desenvoltas como categorías inferiores, a exclusiva preocupación polo benestar socioeconómico, a asociación deste último coa expansión, o apoio de políticas agresivas con países máis febles ou o afán belicista. Traballar con colonos europeos da era do imperialismo permitiría ademais tratar cuestións recomendadas anteriormente. Dada a forte actitude consumista desta xeración é importante subliñar a responsabilidade dos consumidores, explicando con estudos de caso a relación entre consumo –de bens ou servizos– e a explotación do medio ou dos recursos dos máis febles⁴⁷⁹.

⁴⁷⁶ Apóíase así a suposición de Gonzalo Zaragoza (1989, 173) acerca de que “*es muy probable*” que as asuncións sociais básicas estean formadas aos catorce anos, pois os alumnos frecuentemente manexaban opinións que axustaban aos sucesos históricos a vulgar.

⁴⁷⁷ Trátase da batalla de Trafalgar –mencionada por nove alumnos–, o seu papel de conquistador, emperador e de militar –os tres mencionados por seis alumnos– e á illa de Santa Helena –por cinco–. A metade das mencións a esta illa son iguais, extensas e sen erros, posiblemente copiadas uns dos outros.

⁴⁷⁸ Esta información, nas palabras dos alumnos, frecuentemente perdía o seu valor cuantitativo convertíndose na morte de “*moitas persoas*” ou adquiría valor moral precisando que se trataba de “xente inocente”.

⁴⁷⁹ Sería interesante realizar unha actividade didáctica acerca do neocolonialismo con exemplos españois como a proposta polo NY Times en relación coa construción de plantas de enerxía térmica en México: <http://learning.blogs.nytimes.com/2002/09/18/playing-by-different-rules/> Consultada o 12 de setembro de 2011.

Bolívar

Bolívar foi un personaxe que non desatou interese porque ás dificultades de estudar a independencia da Sudamérica septentrional, con sucesivas derrotas e intentos de derrocar aos españois, se sumaban as referencias a unha xeografía que descoñecían, os prexuízos que desataba o acento venezolano do documental que viron, así como a duración do mesmo. Os alumnos non entenderon unha aproximación baseada na enumeración de campañas na que o individuo e as motivacións das súas accións permanecían ocultas. A falta de reacción ante o ton glorificador dos vídeos e ante a loita contra os españois demostran novamente que o grupo non era dado a heroizar e tiña un grado baixo ou nulo de patriotismo. Ademais, amosar a súa importancia no presente resultou tarefa frustrada malia a abordarse a través da polémica figura de Hugo Chávez, debido en gran parte ás dificultades que os alumnos tiñan lendo a prensa, chegando Diana e Elvira a soste que debería ser máis comprensible, pois parecíalles que empregaba unha linguaxe difícil e rebuscada.

Por iso, debería tentar corrixirse esa perenne crítica dos *grandes homes* que levou a aceptar e interesarse por tódolos polémicos ou agresivos e esquecer cedo aos *pais da patria* como Bolívar e Wahington, a pesar da súa importancia histórica, especialmente nas descolonizacións, que son de por si períodos pouco coñecidos. Debido a que a súa condición de políticos ou militares fainos dobremente desagradables, aconséllase aproximarse a través da cultura popular quizais mediante traballos escolares dedicados a eles, ou recorrer a representacións artísticas coma os monumentos públicos. O gran número deles nos séculos XIX e XX anima a facer análises comparativas, incluíndo preferiblemente personaxes españolas e galegas.

Ci Xi

A biografía da emperatriz chinesa Ci Xi foi explicada pola petición dun grupo de alumnas de tratar o caso dunha muller. O estudo desta descubriu novas mostras de etnocentrismo e de interese por individuos moralmente turbios, especialmente os femininos –a historia de Sara Baartman resultou máis interesante que a de Ota Benga–. Neste caso, ofreceuse como alternativas ao grupo a Ci Xi, a unha monarca resistente á colonización considerada globalmente como un modelo positivo (Liliuokalani), a outra raíña, neste caso dunha potencia colonial (Vitoria), e a unha aventureira (Alexandra David-Neel), e optaron pola primeira tras ser presentada de forma esquemática e simplista como un personaxe visto en Occidente como unha especie de “*meiga mala*”,

expresión que acabou coas dúbidas e que varias alumnas repetían na votación polo personaxe a tratar. A visión crítica coas mulleres de que foi mostra esta elección figuraba xa nos cuestionarios, nos que só un alumno á hora de definir o seu grado de tolerancia sostiña non tolerar a opresión feminina (CAOU) ⁴⁸⁰ e ademais dúas alumnas elixían personaxes históricas femininas “*por golfas*”. A estas actitudes debe engadirse a existencia no centro de prexuizos antichineses, expresando alumnos de 3º da ESO entre outras mostras abertamente racistas o temor a seren invadidos, o que indica a percepción dos mesmos como unha sociedade imperialista ⁴⁸¹.

O caso de Ci Xi amosa o escaso interese por figuras *exemplares* ou polos aspectos máis positivos das estudadas e lembra os resultados obtidos por Hawghurst e Taba (1972, 91) segundo os que, nunha mostra de 144 adolescentes de dezaseis anos, ningún elixía como modelo a un adulto vivo ou morto sobre o que lera algo, senón que elixían caracteres “*compostos e imaxinarios*”, familiares ou “*adultos fascinantes*”. Convén, polo tanto, recorrer en grupos coma este a ensinar con precaución personaxes femininos ou de nacionalidades e relixións cara ás que existan fortes prexuizos negativos. Para o caso de China –e probablemente dos musulmáns– aconséllase o recurso a figuras máis virtuosas como Li Zexu pero, dado que este tipo de individuos non lograban motivar, no caso de necesitar coidar este aspecto poden facerse lecturas resaltando o sentimental, explicando neste caso o drama do consumo de opio ⁴⁸². Así mesmo é importante destacar a importancia das vítimas no ensino da historia, tradicionalmente desatendidas a nivel individual.

⁴⁸⁰ Sostiña que “*Depende do que fagan. Hai culturas nas que se maltratan as mulleres e se lapidan, e iso pasa o límite dos dereitos humanos*”.

⁴⁸¹ Estes alumnos son normalmente máis sinceros, en tanto que máis infantís pero, como sinala o INJUVE 2008, os mozos máis novos son máis intolerantes. Estes alumnos expresaron ademais outro falso atributo dos chineses atopado nos alumnos de bacharelato como é que non cortan as unllas. Acusábanos ademais de difundir pornografía e non pagar impostos. Tamén doce de dezaioito nun curso e seis de dez no outro mencionaban nos cuestionarios ao imperio chinés. Ademais, expresaron abertamente rexeitamento pola información política e económica, mesmo pola máis acuciante como a entón nacente crise económica, estaban familiarizados coa expresión “*Congo Belga*” polo uso por parte da parella cómica *Os Tonechos* – que probablemente explique unha pregunta acerca deste termo por parte dos alumnos de Bacharelato– e ríanse cando se lles explicou que esquimó e lapón son termos ofensivos, sendo os máis correctos *inuit* e *sami*. Nun exercicio con prensa limitáronse a ler noticias locais, deportes e as esquelas.

⁴⁸² O valor propagandístico das historias sentimentais atopouse co falseado suceso dos nenos-heroes de México DF (Carretero, 2007, 131), que foi dos poucos que motivou ós alumnos ao explicar a guerra mexico-estadounidense. A súa popularidade fíxose patente no feito de que se fixo desaparecer dos libros de texto mexicanos en 1992 por presión do Ministerio de Educación, que pretendía suavizar as tensións en vésperas da entrada en vigor do TLC (Carretero, Jacott, Limón, López-Manjón e León, 1994, 1359-60). Ademais os alumnos preguntaron en varias ocasións acerca do opio e o seu consumo e resulta importante abordar unha visión dende o ensino da historia do consumo e tráfico de drogas.

7.2.10. Racismo e colonialismo

Propaganda e colonialismo: Banania

Estudar a cuestión racial non foi un obxectivo desta investigación, pero a súa íntima relación co colonialismo fixo que aparecese en varias ocasións e que se deseñase unha actividade na que supoñía un elemento central: a presentación da publicidade do cacao en pó Banania. Elixíuse este exemplo como símbolo dun importante vehículo imperial xa sinalado por Schumpeter: o empaquetado comercial (MacKenzie, 1986, 8), cuxa publicidade foi estudada en detalle para o caso do cartelismo francés por Richard Gasnier (2005). Ademais, a actividade tiña o interese engadido de que a publicidade é un elemento moi valorado por unha mocidade consumista que foi denunciado por Marcuse (1974, 115) pola súa agresividade.

O resultado máis interesante no que concirne a esta investigación coincidía en gran medida co atopado en relación a Gunga Din: os alumnos non entendían que unha imaxe cómica dunha persoa doutra raza puidese ser denigratoria, que a condescendencia e o paternalismo fosen negativos, ou que unha imaxe positiva dos *tiralleurs* senegaleses podía ser rexeitada polos mesmos⁴⁸³. Tan só Elena percibiu o elemento prexuízado advertindo ao grupo nada máis presentarse a imaxe que se dispoñía a denunciar a *Cola-Cao* por racismo. A maioría, porén, seguía sen ver que se pode desprezar e querer a un individuo ao mesmo tempo, como lles acontecía a eles que, vendo a morte de Gunga Din, ao mesmo tempo que pedían que se salvase, falaban acerca da súa fealdade e burlábanse del con expresións como “*parecía tonto...*” ou “*joder, Gunga...*”.

As explicacións do profesor sobre a cuestión non resolveron o problema dos matices que implica, pois algúns alumnos pasaron a entender que toda representación de membros doutras culturas era racismo, e así Débora calificou deste xeito a seguinte

⁴⁸³ Non entendían que, como sinala Richard Gasnier (2005, 244) analizando publicidade de época colonial, “*la représentation la plus outrancière n’est pas nécessairement la plus cruelle: le message est tout aussi méprisant quoiqu’un peu plus subtil en apparence*”. Como contraímaxe de Banaia pode empregarse o corto de animación de Rachid Bouchareb “*L’ami Y’a bon*”, en <http://www.youtube.com/watch?v=tZeuJFF-G2k>. A saga publicitaria de Banania é recomendada como un exercicio acerca do legado da trata en <http://www.ac-nancy-metz.fr/cinemav/escla/ei24.htm>. Ambas páxinas foron consultadas o 14 de agosto de 2011. A asociación *Les Indivisibles* ademais ofrece uns premios *Y’a bon* ás declaracións máis racistas do panorama público francés. Poden consultarse así mesmo en Internet.

imaxe analizada tras a de Banania porque “*hai negros*”⁴⁸⁴. Estas actitudes paternalistas pasaron a atoparse tanto onde parece lexítimo facelo como en casos máis dubidosos⁴⁸⁵.

Debido ao forte impacto desta actividade, que foi lembrada ao longo de todo o curso pedindo facer exercicios similares, ademais do seu valor educativo por ensinar que a publicidade non é un fenómeno sen consecuencias morais no que só conta o entretemento e o seu éxito comercial, e ensinar a sutileza do racismo, aconséllase profundizar no uso da publicidade no ensino da historia e analizar a realidade e a ficción do discurso colonial. Cabe traballar así mesmo con máis exemplos variando a fin da mesma empregando a propaganda política ou acudir a outros medios como a música, recorrendo a cancións coloniais como *La tonkinoise*⁴⁸⁶ ou a cine etnográfico colonial como o filmado por Jean Rouch.

Jules Ferry

No grupo investigado tamén se traballou co discurso de Jules Ferry empregado nas entrevistas (Anaya, 161), se ben era unha opción entre outras ofrecida ao grupo e elixida por nove alumnos. Neste caso, os alumnos prestaron maior atención ao racismo do texto porque unha das cuestións a traballar era analizar a frase “*as razas superiores teñen un dereito respecto ás razas inferiores*”, que foi criticada por tódolos grupos que traballaron con ela defendendo os alumnos a igualdade e afirmando que “*non existen graos nin inferiores nin superiores, só existen diversas culturas*” (Emma, Encarnación, Dolores e Eleonor). Para os alumnos do grupo investigado, igual que para o entrevistado Adrián, tratábase dun fenómeno propio doutros tempos pero que pervive, sostendo por exemplo que se trataba dun discurso “*que non se pode dicir hoxe*” (Emma, Encarnación, Dolores e Eleonor). No mesmo sentido pode interpretarse a afirmación de Débora de

⁴⁸⁴ Trátase dos dous retratos de fronte e de perfil presentes no anexo no apartado titulado “*imaxes das sociedades colonizadas*”.

⁴⁸⁵ Eleonor escribiu acerca da *Raiña de África* (1951) que nela “*se ve una escena de ‘tontos’ sobre todo al principio de la película cuando estaban cantando en la iglesia*”, pero David atopaba que o mesmo acontecía no dubidoso da presentación do monxe de *Kim*. O mesmo alumno a fin de curso aínda sinalaba que os colonizados eran desprezados usando o exemplo de Gunga Din.

⁴⁸⁶ Existe unha explicación interesante da canción como representación do imaxinario colonial en: <http://lhistgeobox.blogspot.com/2008/11/122-la-tonkinoise-1906.html>. Na mesma páxina existe unha excelente selección de cancións con material deseñado para o ensino da historia nas aulas. Moitas delas poden usarse para ensinar todo tipo de imperialismos e adescolonización como a alegre *Birth of Ghana* de Lord Kitchener.

que “*daquela si*” existían razas superiores e inferiores, aínda que puido querer afirmar con ela que a diferenza entre as razas diminuíu⁴⁸⁷.

Con respecto á análise do conxunto do texto, os alumnos:

-adaptaban conceptos e actitudes decimonónicas a outras actuais e así, fronte aos entrevistados, os membros do grupo que leron a Ferry aceptaban o ideal civilizador pero traducíanlo como axuda ao desenvolvemento sostendo que “*fai falla que os grandes países axuden aos pobres*” (Engracia, Esmeralda, Elisa e Eloisa).

-aceptaban o vocabulario de Ferry, por exemplo, o concepto de raza, nunha mostra da popularidade que ten máis alá dos foros académicos. Así mesmo, Érica e Emilia empregaban a terminoloxía de Ferry e falaban de razas superiores e inferiores.

-partían dunha ética baseada na defensa pública da igualdade e do apoio aos menos favorecidos, rexeitando a xerarquización racial sostendo que “*non existen graos nin inferiores nin superiores, só existen diversas culturas*”.

-confundían os conceptos de raza, escravo e clase social, ben diferenciando “*nobreza*” e “*esclavitude*” (Débora) ou sostendo que Ferry “*está separando a sociedade en dous clases*” (Engracia, Esmeralda, Elisa e Eloisa)⁴⁸⁸.

No campo cognitivo, os alumnos entendían que os discursos racistas son rexeitables, polo que nese sentido non é necesario profundizar. Máis delicadas son as confusións do ideal civilizador coa axuda ao desenvolvemento e os problemas en torno ao concepto de raza. Trátase en ambos os casos de cuestións relacionadas cos fenómenos imperialistas pero tamén difíciles, polo que se recomenda abordalas de forma progresiva. Esta estratexia vese facilitada porque, con variacións, a cuestión racial e a das xerarquías entre culturas reaparecen na historia.

⁴⁸⁷ A lectura de que o racismo e a discriminación non son condenables se son características dunha época refórzase de considerar o escrito por Daniel acerca de Kim: “*En esta novela todo se cuenta desde el punto de vista británico, puesto que poner de buenos a los británicos y de crueles a los indios, pero en aquella época (s. XIX) no era perjudicial en este tipo de novelas*”.

⁴⁸⁸ Esta confusión entre raza e clase social foi atopada tamén en exames de 1º de Bacharelato do ano anterior.

Conceptos incómodos

A cuestión racial era delicada para os alumnos, o que se percibía no uso da linguaxe, pois referíanse aos pigmeos empregando o diminutivo “*negritos*”, discutían (Érica e Diana) sobre a propiedade deste termo tendo en conta que non usaban o de “*blanquitos*” e chamaban a atención ao profesor cando falaba de traballar “*como negros*” (Elena)⁴⁸⁹. “Negro” era un sinónimo de oprimido e de colonizado, ata o punto de impoñerse sobre a categoría de indíxenas, describíndose por exemplo a Luisiana como un lugar onde “*moi poucos blancos dominaban a moitos negros*”, dos que se destacaba que traballaban en condicións infrahumanas nas plantacións (Esmeralda) malia a non mencionarse as mesmas na explicación do profesor. Sí foron referidas no caso dos nativos ao falarse do período de dominio francés.

Neste sentido, o tratamento da cuestión racial debería realizarse en coordinación cos departamentos de Bioloxía e Filosofía. Dende a perspectiva da historia contemporánea aconséllase tratar exemplos de diversos períodos e lugares, evitando reducir a cuestión aos problemas dos negros e xudeus e en todo caso presentando a importancia da mestizaxe e a irracionalidade do concepto de raza, amosando os múltiples puntos de contacto e a importancia de factores culturais. Entre os exemplos poderían estudarse a idea da latinidade, os problemas dos indíxenas, a sinofobia e a islamofobia. No último caso, convén reforzar a historia das sociedades musulmanas para aportar información a un debate sobrecargado de opinión, e presentar a súa frecuente condición de vítimas (Chechenia, Sinkiang, Bosnia, Iraq, Palestina, Cachemira) ou sociedades dominadas por Europa durante décadas.

Perspectiva antiracista

A pesar do que aconteceu cos trazos culturais, a cor da pel non apareceu nunca como motivo de ridiculización ou desprezo, senón que a maioría dos alumnos criticaba as actitudes racistas. Por exemplo, a cuestión racial apareceu en varias ocasión cando se estudaba a biografía de Bolívar, tendendo a usarse como crítica contra este (Engracia) ou contra o proceso de independencia latinoamericano (David). Do mesmo xeito, Diana dixo que non quería estudar a biografía de Cecil Rhodes por ser un racista e tachárono

⁴⁸⁹ O problema á hora de falar dos negros/poboación de cor está moi difundido debido á súa frecuente condición pexorativa, atopouse por exemplo en alumnos de 1º de Bacharelato do curso 2007-8 que sinalaban entre comiñas “*non brancos*”.

de “*tolo*” polo seu soño de estender o dominio da *raza británica*⁴⁹⁰ e, ante a pregunta acerca do sentimento que albergaría un africano ante un europeo no século XIX, só unha resposta refería un sentimiento de inferioridade pero tres, en troques, sinalaban unha imaxe do africano como un individuo con dignidade e orgullo⁴⁹¹, como o líder *thug*. Por iso os esforzos no ensino dos problemas raciais non deben centrarse tanto na concienciación, senón no coñecemento, especialmente no tocante ao racismo cara a poboación negra.

Unha visión simple da cuestión racial

A cuestión racial non era comprendida polos alumnos máis alá da perspectiva ética, tendo dificultades para comprender o seu uso político, ao igual que se lles facía difícil entender as categorías socio-raciais intermedias do universo colonial. No primeiro caso observouse por exemplo que os alumnos non entendían a *utilidade* da emancipación dos escravos durante a independencia de Venezuela, estrañándose do compromiso de Bolívar co presidente haitiano Pétion entendendo que os escravos eran os inimigos do primeiro.

No segundo caso existiron dificultades á hora de comprender quen eran os pardos –única forma de mestizaxe estudada– e os crioulos. Acerca destes últimos o principal problema residía en que aos alumnos custáballes concibir o matrimonio entre españois nas colonias. Nesa orde de cousas definían os crioulos erroneamente como bastardos (Engracia), individuos cun proxenitor portugués (Eloisa) ou europeo (Enrique). Só Elisa ofreceu unha resposta parcialmente correcta, definíndoos como brancos americanos. Debido a esta ignorancia, os alumnos non entenderon as motivacións do proceso independentista americano fóra –e aínda nese aspecto deben facerse reservas– do logro da soberanía. Por iso, aconséllase novamente insistir na mestizaxe e nos colonos. O interese nos afrikáner e zulúes no caso de África permite contemplar a posibilidade de motivar acerca dos diferentes grupos sociais nos escenarios coloniais.

7.2.11. Sociedades indíxenas

⁴⁹⁰ A análise de Rhodes como un vilán coincide coas últimas perspectivas da historiografía (Cannadine, 1998)

⁴⁹¹ O alumno que argumentaba que o africano se sentiría inferior afirmaba que isto se debía a que “*los europeos vestían muy elegantes*”. Os que asumían a postura contraria sostiñan que “*un europeo non sería aceptado polos africanos*” e que estes últimos sentirían desprecio.

Actitudes xerais

A principal actitude dos membros do grupo cara as sociedades preindustriais foi un forte prexuízo e descoñecemento da súa realidade. Así, xa o primeiro día se referían aos indios do Amazonas como “*razas varias*” ou “*tipo peruano*”, sinal de que para eles estes ofrecían a imaxe dun conglomerado amorfo ou de que os asociaban cun pequeno segmento como son os músicos ambulantes emigrados⁴⁹². Ademais, cando as describían optaban por empregar descrições baleiras e prexuízadas, mesturando elementos como dicir que a sociedade presentada no *Corazón de las Tinieblas* era de “*nativos negros que no tienen una concepción acerca da vida*” (Enrique), describir a relixiosidade nativa presente en *Memorias de África* como “*meditación y oración*” e a súa arte como “*cultos ancestrales africanos*” (Domingo e Enrique). Os indíxenas en xeral destacaron pola súa invisibilidade de non seren tratados especificamente e así, nunha posta en común de coñecementos previos acerca do nacemento dos Estados Unidos, os alumnos non os mencionaban nin ante a pregunta “*como é que hai brancos en América?*”. Ademais, un grupo que fixo un traballo sobre o marco histórico da película *Memorias de África* non mencionaba ós kikuyu e, a pesar de preguntar por un personaxe que coñecían polo cine en relación ao nacemento dos Estados Unidos, tampouco foi mencionada Pocahontas.

O desprezo polo indíxena transmitíase tamén habitualmente a través da pervivencia da tradición de usar etnónimos de pobos dominados de forma pexorativa (Hobsbawm, 1998, 90), que derivan en elementos cómicos, como no caso dos zulúes, polos que Elvira, Esmeralda e Engracia preguntaron en varias ocasións ao longo do curso, facéndoo a última ao atopar o topónimo “*Zululandia*”. Porén, o propio concepto xa resultaba pexorativo, pois Darío, David, Domingo e Enrique preguntábanse por que “*se repartiu África: Non tiña ningún tipo de estado, estaba habitada por indíxenas ou porque foi*”.

Porén, ao mesmo tempo que os desprezaban e do mesmo xeito que os entrevistados, os alumnos idealizaban os pobos indíxenas influídos pola ficción audiovisual, probablemente polos ideais das películas de Disney, cuxa filmografía mencionaban frecuentemente. Por iso esperaban que no desenvolvemento argumental de *Gunga Din* un dos protagonistas se namorase dunha muller indíxena, e cando se

⁴⁹² A visión tropical do nativo atopouse así mesmo coa pregunta de se non pasaban frío ao mencionarse a presenza de sociedades non occidentais en Canadá. Este tipo de visións inxenuas foron tamén bastante comúns.

mencionou a presenza de Ota Benga nun zoolóxico, Dora aventuraba a crenza de que alí liberaría os animais. É neste sentido que os alumnos admitían simultaneamente a visión do indíxena como heroe e como bufón mentres que as posibilidades cos colonizadores eran as de tirano e aventureiro –como as protagonistas de *Ana y el rey* e *Memorias de África*–. Así, igual que se recomendou na análise das entrevistas, convén estudar a historia indíxena, devolvéndolles a súa dignidade e facendo que se acepte a Humanidade en conxunto, consello extensible a todo este subapartado.

Sara Baartman e Ota Benga

Os casos de Sara Baartman e Ota Benga son representativos do desprezo polas culturas, vidas e dignidade dos pobos indíxenas que supón unha das xustificacións habituais para dominar outras sociedades. Neste exemplo ademais é patente a convivencia entre ciencia e espectáculo e a importancia das características fisionómicas á hora de xerar ou potenciar o prexuízo. Trátase de exemplos individuais, documentados e dramáticos dun fenómeno que levou a que os restos de preto de dezaioito mil nativos americanos fosen gardados no Museo de Historia Natural de California e a que os de preto de dez mil aborixes australianos estean repartidos por museos do mundo. O asunto é noticia recente con casos vencellados directamente ao colonialismo europeo coma o do posible cráneo de Xerónimo, o do indio yahi Ishi, o das dezaseis cabezas de guerreiros maoríes conservadas en Francia, e as demandas e peticións para a devolución e enterramento de restos de indíxenas dende os Estados Unidos, Reino Unido, Suecia ou Francia⁴⁹³.

Os resultados da explicación na aula do acontecido nos casos de Ota e Sara indican que o grupo sentía unha atracción morbosa coincidente coa afección declarada de moitas alumnas polos *talk-shows* e programas do corazón, nos que abundan as historias de abusos con detalles da intimidade dos protagonistas e nos que as fronteiras entre realidade e ficción non son claras. Nese sentido, a perspectiva ética do grupo era pobre, pois non só non criticaban a existencia de zoos humanos⁴⁹⁴ senón que

⁴⁹³ Os casos, incluído o dun prisioneiro español da Guerra de Independencia disecado e conservado nun museo en Montbrison (Francia) poden consultarse nos podcast do programa *Polvo eres*, en <http://www.rtve.es/podcast/radio-5/polvo-eres/> baixo os encabezamentos “*Devolución de restos aborígenes*”, “*Devolución restos maoríes I*”, “*El cerebro del indio Ishi*” e “*Una calavera a subasta*”. A súa amenidade recomenda o seu uso nas aulas.

⁴⁹⁴ O grupo renunciaba en xeral á condeza moral e á crítica, sendo máis propenso ante as situacións moralmente condenables á sorpresa ou á curiosidade. Neste caso, custáballes crer que seres humanos fosen expostos en zoos, pero non se indignaron co feito nin ao falarlles do negro de Banyoles. Sobre os

encontaban atractivas as historias dos mesmos, facíalles gracia a fotografía de Ota Benga cun chimpancé e as nádegas de Saara Baartman (ver anexo), tiñan moita curiosidade polos clics ou chasquidos da linguaxe khoisan e pediron en varias ocasións ao longo do curso historias “do tipo” de Ota Benga e Sara Baartman, aínda que aclarando “sin as violacións” (Engracia), nunha mostra de aceptación da usurpación da dignidade das persoas pero non das formas máis brutais de agresión, especialmente daquelas contra as mulleres. A única cuestión moral que foi formulada (Elena) buscaba comprobar a completa inocencia da vítima, preguntando se Sara bebía por desexo propio ou era forzada⁴⁹⁵. Tamén interesaban aspectos melodramáticos e anecdóticos pero que poden empregarse para animar aos alumnos como o poema situado sobre a tumba de Sara Baartman (Diana) e a localización da mesma (Elena). Tamén Elena bromeaba no final do curso acerca do traballo sobre de cuestións morais en relación aos colonizados, sostendo que o profesor estaba orgulloso dos seus antepasados indios.

Os consellos neste caso van na mesma liña que os suxeridos ao describir a actividade coa publicidade de Banania⁴⁹⁶. A maior gravidade do asunto recomenda empregar a perspectiva do indíxena, incluíndo historia precolonial, presentando especialmente o pasado das sociedades non Estatais, ágrafas e os pobos nómades ou en estados primitivos da agricultura, pero evitando o emprego dunha perspectiva mitificadora. Tamén é recomendable ensinar a evolución do debate do seu contacto con sociedades industrializadas e enfatizar o dramatismo das historias de ambos individuos e no traballo cos khoisan, amosar que seguen a ser obxectos de derisión, neste caso no exitoso programa *Perdidos en la tribu*. A actividade amosou ademais a importancia da perspectiva empregada á hora de presentar a información histórica, pois coñecer unha cultura ou uns sucesos non implica amalos (Todorov, 1987, 195), aspecto que se verá mellor no subapartado seguinte.

O xenocidio herero

Fronte ao acontecido cos casos do pigmeo e a khoisan, os membros do grupo sensibilizáronse ante o acontecido aos herero e nama en 1904, aínda que a atención

zoos humanos, existe unha unidade didáctica moi interesante en torno á feira de 1904 celebrada en San Luis: <http://www.usd116.org/ProfDev/AHTC/lessons/GoerssFel10/Lessons/Lesson3/Lesson3.htm> Consultada o 12 de setembro de 2011.

⁴⁹⁵ A cuestión era en parte un interese particular de Elena polo alcohol, pois tamén se interesou polo abuso do mesmo por parte de Richard Burton.

⁴⁹⁶ Tanto os zoos humanos coma o exemplo da publicidade de Banania son abordados no manual Magnard do 2004 (Falaize, 2009a)

posta nesta cuestión debíase en gran medida á música empregada no vídeo proxectado na aula⁴⁹⁷, ao emprego no mesmo de mecanismos visuais impactantes como amosar letras que se esvaecen con mensaxes claras e directas nun inglés sinxelo e á utilización na banda sonora do son dos latexos do corazón. A importancia dos elementos audiovisuais nas actitudes dos alumnos foi patente cando rexeitaron ver na clase outros videos acerca da cuestión ao saber que non tiñan a música e o tipo de presentación do proxectado.

Do mesmo xeito, a figura de Lothar von Trotha impactou no grupo en gran medida debido á presenza no vídeo de imaxes en negativo e positivo do militar en rápida sucesión no momento en que a canción de fondo se acelera subitamente, imaxe que os alumnos pedían insistentemente que se lles volvесе a poñer. Máis adiante asombráronse de que existise na Namibia actual unha estatua ecuestre del. Tamén se conmoveron ante as imaxes de nenos, cadáveres, cadeas e aforcados, pero non ante o número de vítimas.

O xenocidio herero tamén resultou perturbador para os alumnos pola presentación de imaxes que amosan a despreocupación e ignorancia características da sociedade de consumo⁴⁹⁸, que pode gozar dos efectos de políticas xenocidas sen coñecer a orixe dos seus bens e servizos. Os membros do grupo asombráronse ao saber que os turistas que se divertían nuns *quads* sobre unhas dunas facíano en realidade sobre un enorme cemiterio sen sinalizar, que aqueles que durmían nun cámping facíano sobre un campo de exterminio, igual que aqueles que acudían a un centro comercial, e sorprendéronse do feito que un soldado alemán sacase fotos no mesmo lugar durante o xenocidio⁴⁹⁹. Varios alumnos preguntaron en varias ocasións como era posible que estas cuestións aconteceran.

Se ben os excesos melodramáticos logrados con efectos audiovisuais non son recomendables cando se pretende un ensino serio, os resultados deste exercicio lembran o efecto positivo que pode causar o elemento emocional e as referencias á relación de

⁴⁹⁷ Diana preguntou por ela, se o profesor coñecía a letra e se esta tiña relación co xenocidio.

⁴⁹⁸ A actitude dos alumnos ante os vídeos do xenocidio herero amosa, como sinalaba Marcuse (1974, 114), a pasividade ante os conflitos lonxanos dunha xeración que, como a dos seus pais, non coñeceu conflitos armados, que se desinteresa das matanzas ocorridas en conflitos lonxanos animados por uns medios que presentan as mesmas como continxencias normais e nas que o número de falecidos non é outra cousa que unha taxa máis.

⁴⁹⁹ Cando se sinalou o paralelismo coas fotos de Abu Ghraib os alumnos non fixeron comentarios, quizais por descoñecer de que se estaba a falar ou por non entender a similitude.

inviduos como os alumnos cos sucesos narrados. Cabe así empregar imaxes para explicar os abusos aos que se sometían os colonizados e especialmente os indíxenas.

As terras indíxenas

Os alumnos non se preocuparon en xeral pola usurpación de territorios, sen denunciar nin admirar as conquistas, asumindo a lei do máis forte como natural e seguindo a súa habitual querenza polo non intervencionismo. Esta tendencia acentuábase no caso das terras dos pobos indíxenas. Por exemplo, ao ser preguntados en relación á venda da Luisiana como se pode vender un territorio con moitos máis nativos que brancos, só Engracia foi quen de indicar que se trataba da venda do dereito á explotación, aspecto que só mencionaron catro alumnos no exame, un deles trabucándose significativamente ao falar de venda dos “dereitos humanos”. Oito alumnos máis sinalaron, como se indicara na clase, que o territorio pertencía aos nativos. A venda non desataba críticas, pero foi utilizada contra Napoleón no debate en torno a este personaxe acusándoo de despreocuparse polos dereitos dos nativos. Porén, a acusación apareceu nun contexto en que o grupo empregaba calquera argumento contra o emperador nunha disputa na que moitos só pretendían *gañar*⁵⁰⁰. Tampouco comentaron a observación de que a venda de territorios non ocupados era a continuación dunha práctica habitual e que renunciar a un imperio é máis o acto dun libertador que dun tirano.

Do mesmo xeito que coa venda de Luisiana, os membros do grupo tampouco se interesaron pola expansión británica por África meridional nin a dos EEUU ao oeste. Porén, no caso da primeira, algúns alumnos prestaron especial atención cando se explicou o mecanismo de expedición-tratado enganoso-guerra-anexión. Dora, por exemplo, preguntábase como se notificaba a perda da soberanía, se se facía dicindo: “*estades conquistados*”.

7.2.12. As outras culturas como espectáculo

No contexto de escarnio e divertimento coas características doutras culturas atopado no caso de Ota Benga e Sara Baartman, o grupo non se limitaba a desprezar culturas indíxenas, senón que estendía esta actitude a todas aquelas consideradas atrasadas. Así, parte dos alumnos insistiu en coñecer o fenómeno da vendaxe dos pés

⁵⁰⁰ Era frecuente que algúns alumnos apostrofaran frecuentemente “¿ves como era un tirano?”

das mulleres chinesas, atracción que traspasara a barreira dos cursos pois a recomendación procedía de alumnas ás que se explicara a cuestión no grupo de 1º de bacharelato do ano anterior. No fenómeno reaparecen novamente o prexuízo contra as mulleres e a cuestión fisionómica.

A crítica moralista foi patente cando as alumnas interesadas rexeitaban a información acerca de como as mulleres manchúes e entre elas Ci Xi non recorrían a esta práctica, demandando exclusivamente saber en qué consistía e porqué se practicaba⁵⁰¹. O interese polo truculento volveuse atopar cando varias alumnas demandaban máis información acerca dun episodio de canibalismo –anunciado en vermello cunha exclamación no Power Point empregado na explicación– ocorrido en 1846 no traxecto da migración a California, o *Donner Party*⁵⁰². Así pois, pode resultar útil cando sexa necesario pola dinámica da aula recorrer a sucesos e prácticas con elementos morbosos, sempre que a actividade se deseñe adecuadamente para non quedarse nesa lectura. Son moi adecuadas para analizar o afán de reformar outras culturas.

7.2.13. Tecnoloxía armamentística

Pola súa importancia como causa das políticas imperialistas estudiáronse as actitudes dos alumnos cara o militarismo, poñendo especial interese na tecnoloxía porque a súa espectacularidade podería resultar motivadora, especialmente si non se menciona a perspectiva das vítimas, e porque as agresións sobre outros Estados moitas veces son cuestión de maior capacidade bélica. O elemento militar ten o interese engadido de ser a forma máis directa de intervención, e polo tanto a máis comprensible.

A actitude do grupo eran pacifista segundo o manifestado nos cuestionarios, pois eran maioritariamente hostís ao castrense: pouco máis da metade sostiña que non gustaba da historia bélica (CAI), un quinto a prefería ao preguntarse que cousas lle gustaban e cales lle disgustaban da historia e un 16,6% das respostas a “que che degrada da historia” (CIH) expresaban rexeitamento polo aprendizaxe das guerras, revolucións, traxedias e “*barbaridades cometidas*”. Só nun cuestionario un alumno dicía gustar das guerras “*porque me gustan as armas*”. Porén, o sentir máis extendido probablemente

⁵⁰¹ A perspectiva variou dende a época colonial pois, como pode apreciarse en *Días de Birmania*, de George Orwell (2003, 148), a actitude predominante entre as occidentais era o desagrado, sendo a maioritaria actualmente a curiosidade morbosa.

⁵⁰² V. a diapositiva 19 da presentación dispoñible en <http://www.slideshare.net/swaters16/manifest-destiny-5986032>

fose o expresado por Esmeralda escoitando unha explicación acerca de armamento: “*podendo comprar roupa...*”.

No mesmo sentido, ao ensinar unha serie de videos acerca dos avances en tecnoloxía militar ao longo dos séculos XVIII-XIX, tódolos alumnos que manifestaron a súa opinión asociaban o armamento con matanzas cometidas en centros de enseñanza secundaria⁵⁰³. Os alumnos preguntaban pola utilidade do estudo destas cuestións (Dora), declaraban negarse a aprender acerca do armamento porque incitaba a matar e preguntaban si o profesor non se sentiría culpable si despois do visionado algún dos seus alumnos matase a alguén (Elisa). O rexeitamento daqueles contidos relacionados coas armas supuxo que non se lograse amosar como a superioridade militar occidental a finais do século XIX era unha das causas principais da súa expansión. En canto á relación entre a colonización e o desenvolvemento tecnolóxico só falaron acerca do particular dous alumnos interesados polo armamento con conclusións opostas⁵⁰⁴.

Porén, este tipo de opinións e actitudes non se daban en tódolos contextos. Por exemplo, nunha visita ao Arquivo do Reino de Galicia e ao Museo Militar de A Coruña, os alumnos preferiron maioritariamente o segundo, amosando especial interese polos uniformes. Tamén fixeron preguntas e comentarios acerca do vídeo que amosaba as tácticas de guerra das guerras entre zulúes e británicos⁵⁰⁵.

Apoiándose no rexeitamento ás armas de fogo, convén presentar algúns inventos decimonónicos acompañados de testemuñas dos seus efectos no colonialismo. O obxectivo desta actividade, ademais de amosar o modo en que os europeos colonizaron gran parte do Planeta é presentar a estes non como vehículos da ciencia e a cultura, senón como despiadados comerciantes e militares, contribuindo a erradicar falsas asuncións sobre a historia europea.

⁵⁰³ A actividade realizouse ademais o 14 de abril, pouco máis dun mes despois de que un adolescente alemán disparase sobre quince persoas en Winnenden.

⁵⁰⁴ Por unha parte David, entedeuno ao revés e sostivo na discusión acerca do imperialismo que éste causara ao desenvolvemento do armamento, e Enrique, escribindo sobre *El corazón de las tinieblas*, afirmaba que “*muestra la inofensividad que tenían los nativos, pues no se podían defender de los aparatos tecnológicos del mundo occidental, y por lo tanto estaban siempre a merced de las diferentes potencias coloniales*”.

⁵⁰⁵ Dado o interese polos zulúes, a súa importancia como “‘*espartanos negros*’ que construyeron un imperio y subyugaron a otras naciones con armas y tácticas más avanzadas” (Saúl David, en Antón, 2011, 29) e os indicios dun cambio de paradigma na percepción de colonizadores e colonizados, cabería resolver a dúbida surxida na entrevista ao historiador Saúl David e ver si efectivamente agora é máis popular *Amanecer Zulú* (1979), que aborda Insandhlwana ou *Zulú* (1974), que o fai con Rorke’s Drift. Podería testarse así tamén, como relata David na entrevista, si o indíxena “*cae bien cuando es derrotado y confirma la inferioridad que inconscientemente le atribuimos*”.

7.2.14. Orientalismo e occidentalismo

Insistindo no estudo do prexuízo e a súa relación co dominio doutras sociedades, deseñouse unha actividade centrada na cuestión do orientalismo que, como lembraba Edward Said (2002, 49), require dun estudo das súas relacións coa pedagogía. Á hora de deseñala buscou material que se consideraba que puidese interesar, partindo da lista de Robert Aldrich (2007, 21-2) de influencias das colonias sobre as metrópoles que inclúe bens de consumo⁵⁰⁶ como alfombras, azúcar, teca, porcelana, caoba, madreperla do Pacífico, ouro e diamantes de Sudáfrica, zafiros de Ceilán, arte de Benin ou Angkor Vat. Menciona así mesmo a influencia na xardinería, arquitectura (o Royal Pavillion), os museos imperiais, a música (o *rai* ou o *bhangra*), a literatura (Salman Rushdie ou Tahar Ben Jelloun) ou o deporte (Zinedine Zidane)⁵⁰⁷. Ademais, optouse maioritariamente por propor obras de arte dado que quince alumnos se declararon interesado pola historia da arte (CI). Partindo destas ideas pretendeuse estudar se estes fenómenos desataban o interese ou/e o prexuízo dos alumnos.

O resultado foi un forte desinterese do grupo cara estas cuestións e materiais, en gran parte polo seu profundo descoñecemento doutras culturas, non desatando preguntas nin comentarios nin sequera a parte visualmente máis destacada, a evolución da casa real de Madagascar de Andrianapoinimerina ata Radama I, debido probablemente a que o proceso de modernización da mesma visible nos retratos que se proxectaron na aula, a dignidade que transmiten, e o carácter político destas representacións están lonxe dos estereotipos que interesaban ós alumnos⁵⁰⁸. Só Ranavalona, que encaixa no perfil preferido polo grupo da *muller malvada*, induciu ós alumnos a pedir máis información.

Presentouse así mesmo unha serie de edificios de arquitectura colonial que non desataron a súa atención, polo que se procedeu a proxectar tras cada un o edificio europeo do que partían, contando con que lles sería máis familiar e co xeralizado

⁵⁰⁶ A importancia destes para os alumnos non debe infravalorarse pois, por exemplo, ao describir o comercio francés na Luisiana, Débora escribiu que “*os franceses teñen tendas de peles*”.

⁵⁰⁷ Robert Solé (2001, 58) refire tamén cómo os soldados napoleónicos adoptaron o narghile, o café turco e optaron por deixala barba e o bigote en maior número durante a expedición á Exipto. Dado o interese dos alumnos polas modas e a mencionada polo narguile, é recomendable utilizar este potencial motivador.

⁵⁰⁸ Éstes reproducían a visión do mundo subdesenvolto propia dos manuais e dos medios de comunicación (Álvarez-Ossorio, 2003, 126), que ten dúas características fundamentais: o etnocentrismo e a condescendencia, que conduce a só interesarse nestes países cando ocorren catástrofes –no caso histórico, seren conquistados– ou cando o que sucede neles nos afecta de forma directa

interese nas grandes capitais europeas⁵⁰⁹. Porén, os alumnos tampouco preguntaron nin comentaron estas imaxes. Os alumnos descoñecían os rasgos básicos para entender unha obra arquitectónica, chegando a non diferenciar unha obra europea doutra con outra orixe. Tampouco foron motivados ao mencionarse a difusión de costumes e normas como o xogo do críquet ou a conducción pola esquerda. Só a mención da relación do independentismo de Quebec co nacionalismo vasco e catalán xerou preguntas.

A actitude cara a pintura orientalista foi tamén tibia, en parte porque os alumnos non valoraraban esta estética e descoñecían os elementos básicos da decoración árabe como as lámparas, celosías ou alfombras. Ademais, ante estas obras, expresaron comentarios despectivos ou abertamente racistas⁵¹⁰. O fracaso coas imaxes de obras arquitectónicas ou pictóricas levou a renunciar traballar cunha colección de imaxes da exposición colonial francesa de 1931⁵¹¹. Avanzado o curso, análizáronse o gravado da revista *Punch* do *Coloso de Rhodes* e o cadro *American Progress* de John Gast, pero tampouco conseguiron motivar ao alumnado nin xerar comentarios ou dúbidas.

Fronte á falta de atención á arte colonial, atopouse en cambio interese polos símbolos abstractos do poder europeo como as insignias e atributos da monarquía británica como titular doutras ou polas bandeiras, mencionándose o caso concreto da española, a italiana e a bandeira de Isabel II como rainha de Canadá. Nese sentido podería plantexarse unha actividade en torno ás bandeiras coloniais como as británicas, que frecuentemente inclúen a *Union Jack*, e estudar en paralelo con outro material a cuestión da identidade nacional nos Dominios británicos e a súa defensa do Reino Unido e o imperio (Morton, 1994, 110), permitindo achegarse á cuestión das colonias de poboamento.

⁵⁰⁹ Ensínouse a catedral londinense de Saint Paul xunto co Lalitha Mahal, a estación de Saint Pancras xunto á de Chhatrapati Shivaji, a catedral de Colonia xunto á igrexa de Santa Filomena de Mysore ou a Ópera Garnier xunto á de Hanoi. A arquitectura é en xeral a menos valorada das Belas Artes polos alumnos debido ao seu carácter abstracto. Debe notarse en contraste, como os entrevistados notaron e se sensibilizaron coa foto dos limpabotas en Arxel.

⁵¹⁰ No primeiro caso, por exemplo, Débora, ante a obra de Eugene Giraud, *Interior do harén*, sostivo cun ton desagradable que todo estaba desordeado, e no segundo un grupo de alumnas comentaron indignadas o caso dun “puto moro” que se ofreceu a comprar –segundo elas con intencións serias– a unha delas por vinte camelos. As mesmas sinalaban de forma enigmática que non gustaron da pintura orientalista por ser “todo igual”. O prexuízo contra formas culturais propias do mundo islámico apareceron cando un alumno indeterminado imitou o grito vibrante tradicional árabe tras escoitalo en *Days of Glory*.

⁵¹¹ Sobre a mesma dispoñíase de excelente información en <http://etudescoloniales.canalblog.com/archives/2006/08/25/2840733.html>. Consultado o 21 de xaneiro de 2011.

7.2.15. Descolonizacións

As descolonizacións estudadas na aula resultaban comprensibles para os alumnos en liñas xerais. Entre os problemas comúns para comprendelas adecuadamente atopouse que:

-a súa percepción estaba fortemente influenciada por un presente no que as colonias son Estados independentes⁵¹². Deste xeito, a maioría da clase non era capaz de recoñecer si a independencia dos Estados Unidos era unha cuestión de política interior británica ou internacional e un (Eloisa) dos dous alumnos que opinou sostíña que se trataba do segundo caso por tratarse dun problemas entre os Estados Unidos e Gran Bretaña.

-os alumnos tiveron dificultades á hora de entender que a mistura de emancipación con proceso expansionista que se da en casos como o dos EEUU. Así, Elisa escribiu que a súa independencia foi unha descolonización “*porque EEUU tiña colonizados a moitos territorios e foi tamén unha guerra imperialista porque os seus territorios ían máis alá dos límites tradicionais*”.

América Latina

O principal problema no estudo da emancipación de Latinoamérica foi unha combinación do problema xeral co nacemento de Estados actuais e de non entender que as campañas militares de Bolívar e San Martín eran en gran medida procesos de liberación⁵¹³. De aí a mencionada confusión da campaña do primeiro sobre Ecuador como unha conquista, a idea de que o mesmo militar buscaba “juntar” Argentina coa parte de América que estaba a liberar (Enrique), aquela de que o proceso foi unha expansión de Arxentina e Venezuela ou a definición da liberación de Centroamérica e México como o proceso polo que éstes “*pasan a ser de América*” (Débora)⁵¹⁴.

O traballo realizado en torno ás independencias latinoamericanas amosou o escaso coñecemento e interese polo proceso e os problemas de abordar un fenómeno

⁵¹² Darío, por exemplo, escribiu nun exame que “*os franceses colonizarán os territorios de EEUU na Louisiana*”.

⁵¹³ Por exemplo, Daniel falaba dun mapa da “*conquista de América*”, no que Bolívar “*comeza desde...*”. Pola súa parte, Débora escribiu que en América Latina había dous “*países*” moi importantes: Arxentina e Venezuela. Outro exemplo da influencia do presente foi a mención de Eleonor da independencia dos “*países latinos*”

⁵¹⁴ Dun xeito similar Daniel e Eusebio, analizando o mapa de África en 1880, escribían que “*a meirande parte do territorio pertencía a África*”.

histórico dende diversos puntos de vista e materiais sen aclarar a coñexión entre os mesmos. Así, os exercicios co mapa da independencia de Latinoamérica, os vídeos biográficos de Bolívar, o exercicio acerca das causas do seu falecemento e a análise do decreto de guerra a morte non lograron que os alumnos coñeceran o marco global do proceso, especialmente o cronolóxico, pois o número de alumnos que descoñecía se América fora colonizada nos séculos XIX e XX a final do curso (CBAC) mantívose en torno a oito e o número daqueles que crían que sí aumentou ata outros oito. Tamén descendeu a percepción de América como continente colonizado, pois a porcentaxe dos que mencionaban América na lista dos continentes colonizados pasou dun 46,2% a un 34,6% do total de mencións –preto do 26,9% a África–. Porén, en números absolutos o descenso era de só dun alumno e América sempre obtivo un maior número de mencións que o resto dos continentes.

Así pois, no caso da independencia de Latinoamérica, debido ao rexeitamento por parte dos alumnos tanto da causa crioula como da española, aconséllase seguir un modelo tradicional de causas-desenvolvemento-consecuencias nun marco cronolóxico básico, instindo na relación dos sucesos con España e presentando a relación con outras emancipacións, como a situación neocolonial á que pasou, e a importancia dos colonos. En canto á motivación, é aconsellable traballar coa veneración no presente destes sucesos e os seus protagonistas e intentar unha aproximación biográfica a Bolívar con outros materiais e evitando a condusión das sucesivas repúblicas venezolanas.

A Descolonización

Os coñecementos previos dos alumnos en torno a esta cuestión resultaron tan escasos como os dos entrevistados, pois a metade non escribiu nada cando se pediu que definisen o proceso (CIH) e o resto optaba pola mesma opción que se atopou nas entrevistas: deducir o significado a partir do propio termo⁵¹⁵. De igual xeito, ao mencionar os Estados nacidos na contemporaneidade (CCH), casi tres cuartas partes dos alumnos deixaron a resposta sen contestar e os únicos mencionados se referían a Estados europeos vencellados á caída do bloque comunista.

Unha figura popular como Gandhi –tal e como acontecía cos alumnos entrevistados– era descoñecida por un cuarto do grupo (CCI) e sete aportaban a mesma resposta, definíndoo como “*un ministro da India*” o que, ademais de ser unha resposta

⁵¹⁵ Un alumno escribía “*Avandonan as colonias antes conquistadas??*”.

incorrecta, probablemente é copiada. Só un cuarto o asociaba co pacifismo e ninguén co nacionalismo e a independencia da India, agás unha alumna que repetía curso e á que se lle explicara a súa biografía no curso anterior.

O descoñecemento da Descolonización apreciouse tamén no establecemento de comparacións. Entón, os alumnos non foron máis alá dunha visión baseada en conceptos temporais e espaciais simples e así, a única similitude sinalada entre a Descolonización e a independencia dos EEUU foi a existencia dunha división entre un Sur e un Norte, non sendo ninguén capaz de atopar unha diferenza correcta. Ningún alumno sinalou que se trataba de procesos independentistas, da fin dun período colonial, da diferenza temporal⁵¹⁶ ou que no caso estadounidense deu lugar a unha gran potencia⁵¹⁷. Á hora de concebir os procesos de descolonización preferían símiles próximos a eles como definir emancipación como a marcha da casa paterna (Elvira).

Os resultados aconsellan reforzar o ensino da Descolonización⁵¹⁸ e insistir na súa importancia na actualidade así como insistir na metodoloxía comparativa.

7.2.16. Responsabilidades do colonialismo

Os alumnos ignoraban as responsabilidades do colonialismo europeo, confundían as súas consecuencias ou daban por pechado o debate acerca das mesmas. Este descoñecemento enmárcase nunha concepción xeral da historia segundo a cal ésta é irrelevante porque non repercute no presente. Concretamente, o grupo esquecía a responsabilidade europea no tráfico de escravos no Atlántico, pois cando se trataba de explicar a causa da pobreza de África só houbo unha mención á escravitude⁵¹⁹, un grupo (Darío, David, Domingo e Enrique) se preguntaba “*porque o repartimento colonial foi*

⁵¹⁶ David sostíña ambos procesos tiñan en común seren os máis importante do século XX.

⁵¹⁷ Na actividade se traballaba coa explicación da independencia dos EEUU presente na parte principal do libro de texto e cunha definición do primeiro que figuraba nun glosario final. A primeira ocupa dúas páxinas (15-6) e a segunda dez liñas breves (páxina 28 dun anexo). Os dous primeiros aspectos se sinalan en ambos textos. A condición de gran potencia dos Estados Unidos é un aspecto coñecido, pero os resultados indican que a dificultade de concebir o carácter histórico deste poder.

⁵¹⁸ Dada a preferencia pola moda dun grupo como éste conviría traballar coa relación deste fenómeno coa Descolonización abordando, por exemplo, o uso do *khadi* na India, estudado no plano político por Emma Tarlo (2007). Outros exemplos inclúen a importancia política do *sola topi*, da gorra Gandhi, a camisa Nehru ou as *chompas* de Evo Morales.

⁵¹⁹ A cuestión en xeral non desataba a curiosidade pois, pese a que o profesor sinalou a reinstauración da escravitude por parte de Napoleón, ninguén mencionou este aspecto nas críticas contra este personaxe. Algúns tampouco asociaban esta práctica co mundo colonial, escribindo Eleonor nun exame que o emperador francés “*volveu a implantala escravitude no país*”, como si fose frecuente a presenza de escravos na metrópole.

perjudicial para os pobos africanos”⁵²⁰ e noutra resposta presentábase o colonialismo como factor de progreso, sostendo que o atraso africano se debía a que “*non tubo a influencia de outros continentes, nunca foi colonizada...*”⁵²¹. Do mesmo xeito, unha alumna (Estela) indignouse ante a pregunta sobre a responsabilidade europea por moitos problemas actuais do mundo debido ao seu imperialismo pasado e sostivo que a responsabilidade era global.

Ademais, para o grupo os réximes coloniais europeos eran lexítimos, e o balance da súa labor non era negativo, sen percibir negativamente a pervivencia dos seus símbolos nas excolonias. Entendían, por exemplo, que a estación de tren *Chattrapati Shivaji* de Mumbai mantivese o nome de *Victoria Station* durante cincuenta anos trala marcha dos británicos ou que a día de hoxe unha estatua da rainha Victoria presida a biblioteca do parlamento canadense. Neste último caso, Elisa aclaraba que entendía a presenza do monumento pola condición de excolonia de Canadá e Diana, ante a comparación cos casos das estatuas de Lenin e Franco argumentaba que, a diferenza da británica, o segundo era un “*cabrón*”. Os alumnos excluían o único exemplo que coñecían de barbarie colonial, sinalando as diferencias da estatua da rainha Victoria coa de Lothar von Trota en Namibia (David), que o grupo rexeitaba ata o punto de propor a realización dunha manifestación de protesta no seu emplazamento. O grupo descoñecía por tanto o acontecido no Congo belga, a longa e cruenta conquista de Arxelia ou o exterminio dos aborixes australianos, é dicir, a totalidade da violencia exercida para conseguir o control político, económico e social sobre outros continentes salvo a explicada na aula. Convén, por tanto, presentar este tipo de prácticas, así como os efectos do colonialismo a corto, medio e longo prazo, abordando as frecuentes

⁵²⁰ A dúbida xurdiu lendo o punto 3 do tema 5 acerca do colonialismo europeo. Supón unha mostra de como a visión aséptica dos libros incita lecturas acríticas. É importante lembrar aquí que Domingo e Enrique sinalaran no traballo acerca de *Memorias de África* que crían que a colonización fora un proceso extremadamente violento, escribindo ademais que “*...los europeos colonizadores obligaban a todo el mundo a trabajar sin tener que pedirles permiso y si se negaban simplemente los mataban*” e que a película “*se dedica a contar lo que sucedía pero, a veces, lo hace de una manera muy blanda y sin trascendencias*”. Enrique tamén escribía acerca da sobreexplotación dos recursos africanos e que “*los occidentales ‘robaban’*” marfil ós congoleños. Esta disociación fai considerar a importancia de sinalar os efectos desta violencia nas súas vítimas e de facer máis concretos os sucesos e procesos ensinados nas aulas.

⁵²¹ A influencia exterior tamén foi percibida como positiva no caso do presente por dous alumnos máis, que sinalaban que África “*non conta co apoio das grandes potencias mundiais*” e “*porque os países que teñen máis non queren dar a África...*” fronte a ningunha mención ao neocolonialismo e só unha a unha suposta esquilma dos recursos dun alumno que sostiña que “*dende un principio países como EEUU lle colle o petróleo e así non teñen recursos*”.

demandas de reparacións morais e económicas. Este legado colonial debería presentarse xa en 3º da ESO, ao abordar a cuestión da desigualdade no mundo.

7.2.17. Os colonizados

Pese a non ver as consecuencias do colonialismo na actualidade e non consideralos reximes perversos, quince alumnos fronte a dous (CCH) entendían o imperialismo⁵²² como un fenómeno pernicioso para os dominados, opinión que novamente coincide coa dos entrevistados. Neste caso, os membros do grupo ofrecían como motivo a ausencia de liberdade, especialmente no referido ós dereitos políticos e civís, pero a maioría non tiña unha opinión sólida acerca da cuestión pois quince ou respostaban en branco (cinco) ou non ofrecían motivos. Ademais, os colonizados non lles resultaban atraentes, afirmando gran parte do grupo rápidamente que non querían saber nada acerca deles ao ver na pantalla que se iba tratar acerca desta categoría social. O comentario supón a mostra máis patente do rexeitamento do estudo dos menos favorecidos.

Outra mostra da percepción negativa da condición de colonizado é o feito de que a maioría das respostas nos dous CBAC (dez e oito respectivamente) á pregunta acerca do sentimento que albergaría un africano ante un europeo no século XIX falaban de odio, rabia ou vinganza, cunha gran diferenza coas respostas que optaban pola inferioridade, o medo ou o desconcerto. Ademais, a maior parte dos alumnos sostiñan que os matrimonios mixtos serían raros nas colonias, aínda que o seu número descendía entre os dous CBAC (de dez a sete) mentres o número dos que cría neles mantiñáanse: no primeiro caso en cinco. A última crenza coincide co ideal romántico xa mencionado do cine de animación estadounidense.

As sociedades dominadas eran percibidas como febles e atrasadas, o que se percibiu principalmente nas connotacións da linguaxe empregada ao referirse ás mesmas. Así, os alumnos asociaban “nativo” antes con pobreza e exclusión⁵²³ que co

⁵²² Tal e como se ve ao longo desta investigación, imperialismo e colonialismo son vistos maioritariamente como sinónimos.

⁵²³ Nesta categoría foron incluídas o 41,9% das respostas ao primeiro CBAC e o 39,5% ao segundo incluíndo os termos salvaxe, indio, tribos, negros selva, rituales, “exclavo”, pobre e “indio (*nativo de América*)” no primeiro CBAC, e indio, negro, “exclavo”, tribu, taparrabos, pobreza, inculturalidad, humildade, país débil e pobre no segundo. Ademais, “negro” e “indio” son as palabras con máis mencións no primeiro e segundo CBAC respectivamente e están empatadas con outras no segundo posto no CBAC en que non están no primeiro.

significado propio do termo⁵²⁴. Este atraso podía ser popular entre os alumnos si se presentaba como algo risible pero, cando os colonizados ou semicolonizados eran presentados como fonte de autoridade como no caso dos monarcas malgaches, como figuras dignas como no dos soldados de *Days of Glory*⁵²⁵, como agresores, como vítimas, mesmo como personaxes exóticos, non interesaban. O nativo que motivaba era o bárbaro domesticado, polo que se insite aquí nos consellos propostos ao analizar as actitudes dos alumnos nos exercicios acerca de Sara Baartman, Ota Benga e Banania, ademais da necesidade de ensinar a historia precolonial para amosar que a febleza das sociedades non europeas era relativa e temporal. Unha historia que reflecta o tópico da grandeza e caída como a dos imperios ashanti ou mandinka conseguiría –de atopar o material adecuado e ensinalo cunha metodoloxía adecuada– motivar e amosar que a caída debeuse ao contacto cunha sociedade moito máis desenvolta técnicaamente.

7.2.18. Os colonizadores

A importancia de impartir historia precolonial e de ensinar as actuacións violentas dos europeos durante a colonización reapareceron cando os alumnos xulgaban ós colonizadores, pois eran benevolentes coa codicia e coa opresión cultural do máis forte, cando menos si se presentaban con humor. Así, non criticaban as constantes mencións a tesouros ocultos en todas partes por parte do personaxe interpretado por Cary Grant en *Gunga Din*, proponendo o roubo de templos ou dinamitar o Taj Mahal para desatar unha “*batallita*” que evitase que un camarada deixe o exército⁵²⁶. A única pregunta que formularon sobre esta cuestión era porqué o personaxe non quería que o seu compañeiro casase, motivo que os levou a condear ós británicos no debate que tivo lugar tras o visionado da película pola súa “*egolatría*” e egoísmo. Ademais Diana, ao mencionar aspectos positivos da India destacados na película, sinalaba “*o ouro*”. Destacábase exclusivamente como rasgo positivo que “*por lo menos son guapos*” (Diana).

⁵²⁴ Nesta categoría foron incluídas o 23,3% das respostas ao primeiro CBAC e o 15,8% ao segundo incluíndo os termos propio dun país, lugareño, nacido nun lugar, propio, pertenciente ou que xa vivía alá no primeiro CBAC e “*nacer no mesmo país*”, propio, natural, orixinal, “*gente que naceu e vive nun país*”.

⁵²⁵ Non desatou curiosidade nin enoxo citar detalles pretendidamente motivadores ou polémicos como os uniformes, o dereito de saqueo, a peligrosidade das misións encomendadas, as acusacións de cometer violacións, a imposibilidade de acceder á oficialidade e outras inxustizas sufridas ou a relación da existencia destes combatentes coa falta de integración dos inmigrantes magrebíes en Francia.

⁵²⁶ A ausencia de comentarios acerca desta proposta supón unha mostra máis do desinterese ou/ descoñecemento do patrimonio artístico común ao grupo.

7.2.19. Imperialismo no presente

Nun intento de amosar ós alumnos o interese práctico da cuestión imperialista realizáronse unha serie de actividades acerca da vixencia do fenómeno no presente, analizando sucesos actuais nos que pode atoparse como a intervención da OTAN en Afganistán e outros nos que a influencia de accións imperialistas –ou antiimperialistas, neste caso– do pasado teñen sobre o momento actual, como as investigacións realizadas en Venezuela acerca da morte de Bolívar. Estas actividades estiveron lastradas dende o principio polo descoñecemento por parte dos alumnos das liñas básicas do contexto internacional.

Neste terreno o grupo apenas tiña percepcións simples de fenómenos inmediatos, o que os levaba a facer comparacións históricas primitivas como equiparar os combates en Venezuela durante as loitas pola independencia cos ataques sobre Gaza no Nadal do 2008-9 porque “*caen bombas*” ou a falar da gripe porcina en México ao mencionar a guerra deste país cos Estados Unidos⁵²⁷. Os alumnos tamén ignoraban dinámicas moi importantes do contexto internacional como o crecente peso económico de China.

O imperialismo en Afganistán

No caso da intervención da OTAN en Afganistán utilizáronse unha serie de artigos do diario *El País*, seleccionando especialmente a historia da *Chica de Suat* coa esperanza de que resultase interesante nunha clase composta maioritariamente por rapazas adolescentes e porque o feminismo foi un argumento tradicional de xustificación do imperialismo (Puwar, 2008, 241). O caso afgano foi elixido tamén pola súa longa resistencia fronte a imperialismos variados⁵²⁸, porque representa un exemplo de *nation-building*, versión moderna do colonialismo (Frachon, 2010) e porque, como sinala Brett Bowden (2009), os cuasi-Estados son o equivalente actual ós territorios “*salvaxes*” do colonialismo europeo contemporáneo. Os exercicios da actividade foron

⁵²⁷ A primeira comparación é do 22 de xaneiro de 2009 e os sucesos de actualidade ós que fixo referencia a alumna (Diana) remataron catro días antes. A segunda é do 7 de maio do mesmo ano, cando o fenómeno se fixo público en abril.

⁵²⁸ Porén, relacionados entre sí, como sinala Anatol Lieven ao mencionar que os soviéticos e os americanos apoiaron sucesivamente ós mesmos sectores contra os fundamentalistas islámicos. A información procede na entrevista da serie *Conversations with History* da Universidade de Berkeley, dispoñibles na Rede en <http://www.youtube.com/watch?v=pT1jLvL58FU>. Consultado o 17 de abril de 2011.

entregados por sete alumnos individualmente e tres parellas⁵²⁹ (algo máis da metade do grupo).

A actividade resultou pouco motivadora principalmente porque os alumnos tiñan serias dificultades para comprender os artigos propostos⁵³⁰ e lograr unha visión conxunta dos mesmos, non facendo análises do acontecido e recorrendo en gran medida a reproducila información das fotocopias. Os alumnos descoñecían a orixe do conflito debido a que tiñan nove anos cando se produciu a invasión estadounidense de Afganistán, apenas lían prensa, consideraban inútil a información acerca de política internacional⁵³¹ e a que o asunto afgano é alleo ós intereses nacionais inmediatos, sen resultados visibles nin para España nin para Afganistán⁵³². Os alumnos ignoraban a relación do acontecido o 11-S e de Osama Bin Laden co país centroasiático e quenes eran os talibáns. A pesar de que na clase, ante o xeral descoñecemento, explicouse o desenvolvemento básico do acontecido nese país dende 2001, só un grupo relacionaba o artigo acerca dos talibáns con Afganistán.

As posicións a favor da presenza de tropas españolas en Afganistán (6) empataban a aquela que se opoñían, se ben tódolos varóns estaban no primeiro grupo representando máis de tres cuartas partes do mesmo. A única rapaza (Estela) que defendía esta postura sostiña que xa non era xustificable “*agora coa crise*”. Os argumentos dos defensores da intervención eran vagos e supoñen outra mostra do recurso ao razoamento para apoiar decisións tomadas en base a motivos ideolóxicos. A postura dos alumnos que apostaban pola actuación da OTAN era defendida:

⁵²⁹ Dous traballos non van asinados pero nun a letra foi identificada, e noutro, pese a ignorarse os autores, polo feito de empregar o plural (“*pensamos que...*”), foi considerado como obra polo menos dunha parella.

⁵³⁰ Por exemplo, Emma, Encarnación, Delia, Elena, Érica, Diana, Dora, Elvira, Estela, Emilia e Esmeralda sostiveron non ser capaces de explicar de qué trataban os artigos, motivo polo que moitos alumnos non traballaban, nunha actitude que non era usual. Declarábanse incapaces de facer unha lista cos argumentos empregados para xustificala intervención. Pola contra, Dolores sí os ofreceu pero os elementos en contra da existencia de imperialismo en Afganistán eran unha lista daqueles acontecementos que non lle gustaban, como por exemplo os latigazos á rapaza de Suat, da que indicaba a idade.

⁵³¹ A única inquedaanza que desatou o material proposto era porqué se consideraba importante que Michele Obama abrazase a Isabel II (Engracia).

⁵³² Como sinala Javier Merchán, o alumnado rexeita a historia política especialmente “*cuando la vida política se mueve en parámetros de baja intensidad*” (2005, 67). Así acontece en España no caso da exterior, onde ten un perfil baixo de potencia media escudada tralos paraugas da UE e a OTAN.

-tachando de opinión ós argumentos contrarios ós propios⁵³³, recurso non empregado ao tratar outras cuestións.

-seguindo a liña marcada pola administración de George W. Bush con afirmacións pouco consistentes como que “*o problema existente en este país nos pode afectar a todos nun futuro*”.

-diferenciando as accións actuais das propias de épocas pretéritas defendendo, como nas entrevistas, a menor talla moral dos nosos antepasados⁵³⁴. Así, comparando a intervención da OTAN en Afganistán coas accións da era do imperialismo, un grupo sostivo que “*o que nós queremos é axudar a construír o país e manter a paz, pero non para ter unha supremacía sobre eles, só para axudar*”.

-aceptando o discurso común definindo a acción norteamericana no país como “*invadir*”, mesmo cando este concepto non figuraba nos artigos ofrecidos, pero amosando o seu disenso entrecomillando o termo.

-dispoñéndose a actuar contra a vontade do pobo e os gobernantes afganos, presentandóos como ignorantes, febles ou incapaces de coñecer o seu propio ben nunha visión característica das actitudes coloniais, sostendo que “*o goberno afgano só non pode corrixir o estado do país*” ou que “*os seus dirixentes, as leis que teñen lles parecen normais e non están dispostos a cambiarlas*” (Darío e David).

Non mencionaban intereses directos coma evitar novos 11-M ou 11-S senón “*dar fin ao terrorismo mundial*”, empregando tamén formulacións comprometidas ideolóxicamente como “*conseguir un mundo libre de terrorismo*” que non explicaban como levar a cabo. Pese a esta imprecisión, os alumnos que defendían a intervención consideraban que o problema debía resolverse “*canto antes*” porque “*podía moverse hacia diferentes territorios e **impregnar de terrorismo**, e o que isto conleva, eses*

⁵³³ Darío e David ao facer unha lista de argumentos en contra de calificar como imperialista a intervención en Afganistán de Estados Unidos e os seus aliados escribían que “*a moita xente **lle pode parecer** unha excusa...*” e que “*os seus dirixentes, as leis que teñen **lles parecen** normais...*”

⁵³⁴ Segundo Von Borries (1994, 347), isto supón estar equivocado acerca dun mesmo, amosando unha excesiva autoconfianza e unha inxustificada conciencia de superioridade

territorios”. Ningún deles amosou un sentimento de culpa que “*paraliza*” ós occidentais e que “*obstaculiza sus objetivos de política exterior*” (McLaren, 2008, 403).

Pola contra, os alumnos contrarios á intervención optaban:

-pola inviolabilidade dos Estados sen excepción afirmando que “*son cousas do seu propio país*”.

-por opcións catastrofistas sostendo que “*enviar tropas **no va a parar** y lo que va a acabar pasando será que acabemos todos metidos en **algo** que **no va a terminar tan fácilmente***”.

-por criticar os pobres resultados obtidos e os gastos, argumento reforzado nun caso mencionando a situación de crise económica, ou recorrendo a datos imprecisos como a mención do “*moitísimo*” diñeiro gastado ademáis de falar de “*tantos*” soldados enviados (Estela).

Polo tanto, para estes alumnos os dereitos da muller, o posible risco terrorista e a extensión do integrista relixioso non xustifican a presenza de tropas nacionais, cando menos en Afganistán e coa estratexia actual. Mesmo Dora, que empregou o caso afgano como exemplo dunha boa aplicación do concepto de imperialismo, á hora de expresar a súa opinión incurría en dúas contradicións: posicionarse contra a intervención pero empezar o seu razoamento afirmando que “*está claro que o conflicto non o poden solucionar eles solos*”, e sostener en dúas ocasións que España estaba actuando sola no país centroasiático pese a referirse inicialmente a unha intervención exclusiva dos EEUU.

Ningún dos dous grupos amosaba interese polos afganos, pois o único traballo que fixo referencia ás vítimas facíao mencionando que a existencia de “*millones de personas inocentes*” (Dora) vítimas era algo inevitable e que tentar resolver estas cuestións supoñía introducir máis axentes no problema. Tampouco ningún grupo a favor ou en contra da presenza de tropas extranxeiras responsabilizou en maneira algunha a

Occidente do auxe do terrorismo, criticou que non se intervira noutros lugares, puxo énfase na discriminación feminina nin falou do Islam⁵³⁵.

Pese a elixirse como a parte atractiva do exercicio por ter como protagonista a unha adolescente da idade dos alumnos vítima do fanatismo relixioso, a historia da rapaza de Suat só foi mencionada en dous dos sete traballos e sen énfase. A cuestión da opresión da muller, que tamén se considerou como un dos elementos provocadores dos artigos, especialmente o referente á lexislación afgana, non foi destacada nin sequera pola alumna que defendía a actuación armada, o que incide na escasa conciencia de xénero e mesmo no machismo dun grupo maioritariamente feminino⁵³⁶. Nese sentido, os alumnos actuaban igual que os entrevistados, descoñecendo ou evitando os debates actuais acerca do relativismo moral e a tolerancia cosmopolita⁵³⁷ (Malgesini e Giménez, 2000, 372), non aparecendo cuestións polémicas como o uso do hiyab ou as mutilacións xenitais femininas.

Pese a que a actividade só pretendía debater a posible existencia de imperialismo en Afganistán, fixo aumentar a idea de que efectivamente existía, pasando as referencias concretas a lugares onde pode atoparse imperialismo entre os dous CBAC de dúas a China e unha a Iraq na primeira proba a tres a este último país, unha a Corea e once a Afganistán na segunda. Porén, non apareceu en ningún dos traballos acerca do imperialismo no presente realizado tres semanas despois deste exercicio.

Os resultados deste exercicio recomendan realizar exercicios nos que se comparen pasado e presente, pois con eles se coñecen mellor ambos, apréciase a utilidade do coñecemento histórico e desenvólvese a capacidade do pensamento analítico. Ademais, debería traballarse máis con prensa, reforzar a presenza de contidos que reflicten a tradicional posición social inferior da muller, e discutir con información a moralidade e utilidade das intervencións militares á luz dos exemplos históricos,

⁵³⁵ Incluso alumnas como Elisa que deron mostras de xenofobia, non fixeron comentarios máis alá de escribir ao tratar a discriminación da muller: “*otros pensarán que aunque no sea un buen trato a las mujeres es cuestión de religión*”. Sobre a mesma cuestión Darío e David escribiron como xustificación para intervir en Afganistán que “*as mulleres están demasiado discriminadas*”.

⁵³⁶ A concienciación contra as formas de opresión da muller apareceron nos traballos de tres alumnas (Eleonor, Dolores e Elena) acerca de *El corazón de las tinieblas*, sinalando Elena xuntos ao desprezo polos negros e polas mulleres brancas. Éste podería resultar un interesante punto de arranque e unha comparación rica en posibilidades dentro das actividades a realizar na aula.

⁵³⁷ Aínda que escasas, os alumnos deron mostras de apoiar os intentos asimilacionistas do goberno colonial directo nunha nova concomitancia co público da Era do Imperialismo, como o apoio á política británica de eliminar as diferenzas entre as castas na India. O feito de que Gunga Din sexa un *dalit* que consegue promocionarse no exército sería unha vía aberta para explicar o contacto dos europeos coas sociedades non occidentais.

amosando os riscos tanto das posicións a favor como daquelas en contra. Debe coidarse especialmente que os alumnos aprendan a non descartar ningunha opción sen considerala seriamente dispoñendo da mellor información accesible.

7.2.20. Actitudes individuais cara o imperialismo

A actitude tradicional ante o colonialismo europeo, aquela que facía unha lectura maioritariamente positiva, asociándoo co prestixio e os logros militares, foi minoritaria entre os alumnos do grupo estudado. Só catro deles (segundo CBAC) declaraba estar interesado no imperialismo, os cales ademais puntuaban esta afición nun 7,5⁵³⁸. Ademais, tres dos alumnos mencionados apoiarían a expansión dos imperios de poñerse na pel dun europeo de 1900 e deste grupo eran dous dos tres alumnos que defenderían ao imperio británico no caso de seren indios en 1900. Varios alumnos poden englobarse nas categorías establecidas cos alumnos entrevistados.

O imperialista romántico

De entre os diversos tipos de alumnos en relación ao imperialismo, Elena pode ser clasificada como un caso similar ao da entrevistada Belén, o de imperialista romántico, especialmente pola súa defensa de Napoleón, que facía de forma enfática dirixíndose de forma retórica á clase afirmado “*non vedes que buscaba o seu soño?*” e escribindo no exame que “*fixo grandes cousas polo seu país e conseguiu levalo o máis alto. Foi un home que loitou pola súa patria*”. Recorría así mesmo á símbolos orientalistas, sostendo que Gunga Din lembráballe a Ali Babá, interesandose polas concubinas dos emperadores chineses, e percibindo a Napoleón na campaña de Exipto:

-como un conquistador no sentido sensual do término, asociando anacrónicamente a invasión francesa coa figura de Cleopatra.

-como un buscador non tanto de riquezas, senón especificamente de ouro, material de fortes connotacións simbólicas.

⁵³⁸ Non se tivo en conta o caso de dúas alumnas (Estela e Débora) que no primeiro CBAC afirmaron estar interesados no imperialismo pero que, dado que indicaron o seu nome, pode afirmarse que non foron sinceras ao non amosar interese nin polo imperialismo nin pola materia ao longo do curso.

-como un soñador en procura da gloria⁵³⁹, que provoca numerosas mortes ao seu pesar seguindo un ideal positivo.

A súa perspectiva en relación ao emperador e a súa debilidade polas figuras heroicas quedou ben reflectida coa súa conclusión á pregunta dun exame acerca da posible tiranía de Napoleón, onde o presentaba como un idealista que pretendía

“...conseguir o seu propio imperio e loitar por ese soño. Quería ser un gran conquistador, imitaba o Cesar romano e a outros dos grandes. As mortes que ocasionou na búsqueda e captura do seu desexo foron simplemente un feito colateral, danos sen intención que viñan co papel do conquistador que el quería conseguir. Non é fácil conseguir a gloria e cando a alcanzou non foi capaz de mantela e puido ser que se levara máis aló do normal o seu ego e con el os seus desexos. Pero a pesar de todo iso fixo grandes cousas e conseguiu levalo o máis alto. Foi un home que loitou pola súa patria e o máis importante, loitou polos seus soños e logrou realizarse a si mesmo como o que quería ser: un gran conquistador que pasase a historia”.⁵⁴⁰

A súa motivación cara figuras vencelladas ao éxito na expansión do seu Estado e que teñen vidas dramáticas, apreciouse no seu interese por Nelson, Alexandra David-Neel e Richard F. Burton, de quen dixo estar namorada e polo que declaraba querer ser exploradora –interese compartido por Emma, catalogada como xenófoba-. No primeiro caso, a alumna buscou información acerca do personaxe e o describía como “*atractivo*”. A vertente violenta desta perspectiva idealista foi manifestada cando, durante o visionado de escenas de combate da película *Days of Glory*, sostivo que lle gustaría disparar.

A importancia deste tipo de alumno no ensino da cuestión imperialista é elevada, pois a paixón coa que asumía as súas posturas fronte ós imperialistas tradicionais dos que falaremos a continuación, que non se significaron públicamente, fixo por exemplo que o debate de Napoleón puidese levarse a cabo.

Os imperialistas tradicionais

Un grupo de catro alumnos varóns foi catalogado como imperialistas tradicionais (David, Darío, Domingo e Enrique), pese a que o seu natural tímido e a súa condición de minoría fixeron que esta cosmovisión non fose perceptible senón no longo

⁵³⁹ Nese sentido, a alumna percibía a importancia do factor prestixio na expedición de Exipto (Esdaile, 2009, 71), que raramente foi sinalado polo alumnado.

⁵⁴⁰ As letras negras son nosas. O interese da alumna pola realización persoal está en relación co soño de ser psicóloga. Nótese que a idea de grandeza persoal e nacional, de defensa da patria e o ideal de pasar á historia son concomitancias cos rasgos do grupo seguinte de imperialistas tradicionais.

prazo⁵⁴¹. Trátase dun grupo que sentaba xunto, que se coñecía de antigo, no que dous tiñan un vencello máis forte entre si (Domingo e Enrique) e David era a figura máis extrovertida e, polo tanto, a fonte da maioría da información. A amizade que os unía e o conxunto de manifestacións por parte dos membros deste grupo levaron a agrupalos na categoría proposta, se ben resulta imposible adxudicar posturas individuais a cada un dos rapaces. En xeral, amosaban preferencia tanto nos cuestionarios como na aula por elementos clásicos dos defensores do expansionismo como:

-as conquistas coloniais occidentais: David, foi o único alumno que expresou afición pola película *Gunga Din*, facendo ademais unha defensa do papel modernizador dos británicos sen basearse en información algunha. Tamén elixiu *Kim* como novela sobre a que facer un traballo e *Lawrence de Arabia* como película, facendo varios comentarios e preguntas en privado acerca destas obras. Ademais, nun exemplo significativo dun interese maior que o resto do grupo por establecer paralelismos entre fenómenos, un mes despois da explicación do Destino Manifesto, preguntaba si era o mesmo que o imperialismo estadounidense que figuraba nas definicións de imperialismo. A mellor demostracións da súa afición polas campañas coloniais atópanse nas últimas liñas do traballo de Domingo e Enrique acerca da película *Memorias de África*:

“En resumen, pensamos que es una excelente película, aunque para nosotros especialmente le falta un toque de batallas, armas, muertes, guerras, etc., que suponemos era habitual en la época de la que estamos hablando”⁵⁴²

-o relacionado co mundo castrense: Enrique acolleu con atención recomendacións acerca de libros e revistas e pareceu anotar información acerca dos vídeos sobre a evolución da tecnoloxía militar visionados na aula, e David non sabía si o desenvolvemento da tecnoloxía militar occidental no XIX fora algo positivo ou negativo.

⁵⁴¹ A súa combinación de timidez e defensa do imperialismo coincide coa definición dos tories por parte de Lord Salisbury como xente cautelosa, tímida, carente de imaxinación e imperialista (Doyle, 1986, 293).

⁵⁴² Na mesma combinación de percepción do colonialismo como un proceso cargado de violencia e de curiosidade pola mesma nun traballo acerca de *Memorias de África* que asinaba Elena (xunto con Esperanza, Delia e Dolores) podía lerse que: “*respecto a si mienten o no en la película, por lo general todo está normal, excepto que no se ve ningún episodio de guerra, no se ven ‘matanzas’ y por lo tanto no parece tan real respecto a lo que pasaba en esta época. Sí se habla de guerra, pero no se ven imágenes*”.

-a perspectiva nacionalista española: Darío e David dixeron “*putos vascos*” ao mencionarse a relación dos nacionalistas de Quebec cos vascos e cataláns. O comentario, porén, foi en voz baixa e só pasou á luz ao denunciálo Elisa, momento no que David aclarou que se refería exclusivamente ós independentistas. Ademais, tiñan moi presente unha historia heroizada de España que levou a Domingo a confundir a Napoleón con Cortés afirmando do primeiro que “*para que os franceses, británicos e otomanos non puidesen saír de alí [Exipto], rompeu os barcos*”⁵⁴³.

-os exploradores: foron os únicos que optaron por Alexandra David-Neel nas propostas para explicar a biografía dunha muller.

-os conquistadores: dos tres alumnos que defenderon a figura de Napoleón, dous pertencían a este grupo (Domingo e Enrique), argumentando a súa postura exclusivamente afirmando que o curso convertera a Francia no “*mellor país*” e na “*maior potencia*”⁵⁴⁴, e sendo os únicos que presentaron no exame a campaña de Exipto a través dun prisma positivo⁵⁴⁵. Tamén neles se atopou a única defensa de Bismarck por lograr a “*independencia de Alemania*” (David)⁵⁴⁶, a única referencia a unha necesidade de expansión⁵⁴⁷, tres deles (Darío, David e Enrique) están entre os seis alumnos que

⁵⁴³ Utilizou a mesma expresión noutra pregunta do mesmo exame. A confusión coa historia imperial de España foi atopada en máis ocasións, como cando nun exame, Érica escribiu que “*Napoleón quería conquistar América*” en referencia ao seu desexo de expandir os territorios franceses nese continente, e Elena que o mesmo quería “*controlar os estritos que levan ás Indias*”.

⁵⁴⁴ Esta información foi a manifestada oralmente na aula. No exame, entre os cinco alumnos que mencionaron que Napoleón foi positivo para Francia se atopaban os catro deste grupo: Enrique escribiu que “*Francia sen Napoleón non conseguirá todos os triunfos acadados co militar, así que foi moi importante para a historia de Francia*” e que “*en resumo, Napoleón fixo de Francia o país máis importante e poderoso da época e que o seguirá sendo anos despois*”; Domingo, argumentando así mesmo no exame en defensa do emperador francés, mencionaba como dous primeiros argumentos a favor do emperador que “*expandiu Francia moitísimo*” e que “*fixo que Francia fose unha gran potencia*”; Darío escribiu que “*moita xente o vía como un héroe en Francia*” e David ofreceu a versión máis sólida historicamente falando ao soste que “*o coroarse emperador estabilizou e mellorou Francia xa que levaba dez anos dando bandazos políticos, económicos...*”.

⁵⁴⁵ Enrique prestaba atención novamente á grandeza, sostendo que Napoleón fixo “*de Exipto o país máis importante e moderno de África*” e David e Darío afirmaron que o futuro emperador non fora cun “*exército profesional*”, senón con científicos. Ademais, facían depender de Napoleón ao Exipto faraónico sostendo que fixo nacer “*unha das grandes culturas do mundo*” (David).

⁵⁴⁶ Trátase do único exemplo de valoración dun *pai da patria* nunha clase que consideraba ridículo o patriotismo.

⁵⁴⁷ Enrique escribiu nun exame que dado que “*os EEUU recibían moita emigración europea, a súa economía crecía e polo tanto tiñan que expandirse*”.

mencionaron nun exame a César e Alexandro como modelos de Napoleón e empregaban expresións que asociaban os imperios con dinamismo e crecemento⁵⁴⁸.

Dado que moitos destes rasgos eran habituais no ensino tradicional da historia, houbo mostras de interese pola materia nos seus aspectos máis conservadores, especialmente por parte de David e Enrique, os dous de mellores capacidades académicas do grupo –ambos obtiveron un 8 de calificación a final de curso–. Por outra parte, os catro eran os únicos membros da clase que cursaban a materia de Relixión Católica⁵⁴⁹, aínda que só David se manifestou en defensa da Igrexa, acusando a Napoleón de “*desprezar a relixión*” e de autocoroarse “*estando o bispo presente*”, o que para el supoñía un insulto ao seu pobo, aínda que nunca defendeu públicamente a expansión da fe. Tamén se atopou neles mostras dun forte prexuízo cultural, sendo deste grupo os únicos alumnos ós que se escoitou facendo bromas acerca de Ota Benga, o único que imitou o ulular asociado coas mulleres árabes, e dous deles non percibían negativamente a imposición dunha lingua⁵⁵⁰. Os catro defenderon a intervención da OTAN en Afganistán –cos argumentos xa descritos–.

A importancia destes alumnos á hora de abordalo ensino do imperialismo reside na súa motivación cara as cuestións en realción co exercicio do poder. Ademais, son dos poucos que comprendían claramente o prestixio das conquistas e foron os únicos que, ao argumentar acerca de Napoleón, non o facían en torno á súa personalidade.

O imperialista xenófobo

Atopáronse dous exemplos de alumnas (Emma e Elisa) manifestamente xenófobas, ambas empregando expresións que matizaban, dicían a medias ou disimulaban como bromas. Estas ideas incluían implícita ou explícitamente a xustificación do sometemento doutras sociedades. Ambas non tiñan apenas relación entre si e as súas ideas eran recibidas en público sen comentarios. Elisa manifestounas

⁵⁴⁸ Enrique afirmou nun exame que en 1812 “*o imperio francés e o austríaco entran en acción*” e que o primeiro se expande “*moitísimo en moitas direccións*” incorporando “*moitísimos territorios*”.

⁵⁴⁹ Orizo e Elzo (2000, 275) destacan cómo os católicos practicantes están máis fortemente asociados co orgullo de seren españois. Destácase o feito polas implicacións habituais que esa compoñente ten habitualmente na defensa dunha historia *imperial* de España e Europa.

⁵⁵⁰ Domingo afirmou nun exame que Napoleón “*impuxo a súa [tacha unha “s”] lingua noutros países, que isto pode verse como bó ou como malo*”. Tamén David cría que eliminar as linguas nativas pode ser unha boa idea, sostendo que os habitantes da Luisiana “*ao non saber falar francés non se enteraron ben do que pasaba*” en referencia ao cambio de soberanía do seu territorio.

ao longo de todo curso en varias ocasións, mesmo cando non gardaban relación co que se estaba a tratar en clase. Sostivo, por exemplo, que non se podía suspender a un alumno por racista, que a pregunta de exame que pedía explicar a situación na Francia colonial amosada en *Days of Glory* realmente pedía “*como maltrataban a los moros*”, valorou en varias ocasións o papel de Bismarck por expandir o seu Estado, amosou desprezo cara a causa palestina –ós que se referiu despectivamente como “*pobriños*”– e cara ós portugueses, dos que sostivo que “*daban asco*”.

O caso de Emma, illada no grupo xunto con Encarnación, só se manifestou ao final do curso durante a discusión en torno á moralidade do imperialismo, misturando unha actitude desafiante con bo humor. As súas opinións, presentadas en ton de broma, confirmáronse en anos vindeiros ao atopar a súa adhesión ao neofascismo, e incluían soste que alguén sempre tiña que estar por riba dos outros, que iso impedía que outros tentaran impoñerse, que as xerarquías son inevitables e que a igualdade non era algo desexable.

Pese a que só estas alumnas desprezaron abertamente outras culturas, o resto non rexeitaba discursos contra os extranxeiros, especialmente contra a inmigración, pese ás baixas cifras desta na bisbarra dos alumnos. Así, David e Elisa co apoio de máis alumnos sostiveron que a frase que resume a Doutrina Monroe, “*América para los americanos*” era un slogan contra a chegada de poboación foránea.

7.2.21. Posturas ante os nacionalismos

Os alumnos ignoraban as complexidades das identidades nacionais, o que dificultaba seriamente a súa comprensión do que significa a opresión dunha sociedade sobre outra e da tenue barreira entre a opresión entre comunidades fóra ou dentro dunhas fronteiras. A mostra máis palpable foi o feito de non entender que significaba o termo “nacionalismo”, cando menos no contexto colonial, atopado ao formularse a pregunta de a que se asociaba o indio na película *Gunga Din*. A coincidencia deste problema co atopado nas entrevistas induce a insitir no repaso deste concepto.

En xeral, os membros do grupo extrapolaban a visión nacionalista española, crendo nun Planeta organizado en Estados-nación –aínda que descoñecían este concepto– no que os movementos nacionalistas son forzas centrífugas negativas e os Estados son os garantes da liberdade nacional. Os alumnos descoñecían os procesos nacionalizadores levados a cabo polos Estados e a historicidade e carácter relativo das nacións. Mostráronse incrédulos, por exemplo, ante a afirmación de que en torno á

metade dos franceses en 1789 non falaba francés e que a situación era similar en España⁵⁵¹, e non amosaron interese por saber que a homoxeneidade étnica é maior en países como Suecia. Unha das alumnas de mellores resultados (Elvira) do grupo mesmo ignoraba qué era unha federación, pero outros puideron identificalo como un acordo entre territorios no que cada un ten as súas “*cousas*” e as súas “*leyes*”, discutindo dúas alumnas de nivel medio si eran unións de “*Estaditos*” como acontecía nos Países Baixos (Elena) ou si podía tratarse de grandes (Diana).

O grupo apenas ofreceu sinais de patriotismo dacordo co expresado nos cuestionarios, e en xeral desprezaban toda forma de orgullo nacional, non comprendendo este tipo de actitudes, a importancia de estudalas nin que se puidera matar por elas (Diana), o que supón un novo punto en común cos alumnos entrevistados. A manifestación máis extrema –cando menos no caso de exemplos extranxeiros e nun plano teórico– desta forma de pensar foi a crítica da defensa do propio territorio. Diana, por exemplo, ao mencionarse a anexión alemá de Alsacia–Lorena en 1870 afirmou “*¿Por qué se enfandan por perder un territorio de nada?*”, e Eloisa en dúas ocasións criticaba ós mexicanos por non vender a parte do seu Estado demandado polo veciño setentrional sabendo que, de chegar a un conflito armado, este remataría probablemente coa súa derrota. Estas posicións se contradin coas denuncias a Gunga Din por traidor e coa unanimidade na defensa da descolonización latinoamericana por ser beneficiosa ao permitir que éstos decidiran por sí mesmos.

Igual que os entrevistados, os alumnos do grupo investigado consideraban natural o dereito de autodeterminación, sorprendéndose por exemplo de que algúns Estados se opuxesen á independencia de Bélxica (Engracia). Porén, á hora de criticar a Napoleón, só un alumno (Eloisa) o denunciou na aula como opresor de nacións e o fíxo en resposta ao argumento de que este favorecera o nacemento de varios Estados. Ademais, non contemplaron a vontade nacional no caso do comunicado final do Congreso de Viena que enumeraba poboacións que cambiaban de soberanía (Anaya, 94), falando de territorios que “*quedan unidos*”, de “*cesións*” e de “*reunións*”. Esta linguaxe eufemística enganaba ós alumnos, que entendían que se trataba dunha fusión de territorios debida a similitudes lingüísticas, relixiosas, políticas ou á vecindade xeográfica, non asumindo ninguén que se tratara dun reparto de vencedores. Pese a esta

⁵⁵¹ Os problemas con esta cuestión e a relación coa conciencia nacional atopábanse nas dificultades para falar delas: Engracia preguntou si antes de existir Alemania se falaba alemán, probablemente querendo dicir si a lingua recibía xa esa denominación.

tolerancia e conforme á súa baixa comprensión dos nacionalismos, os membros do grupo non comprendían os movementos que loitasen por separarse dun Estado, tanto si se trataba de unirse a outro como no caso de algúns valóns con Francia e algúns flamencos cos Países Baixos, como si se trataba de formar Estados novos, coma no dos defensores dunha Padania independente, dos que varios alumnos dixeron que “*están todos locos*”.

Con respecto á cuestión dos nacionalismos en España, os membros do grupo en xeral a evadiron, ofrecendo sinais dun escaso coñecemento da mesma. Houbo críticas ós movementos independentistas, pero escasas e en voz baixa como as de Darío e David ou a de Dolores⁵⁵². A ignorancia do contexto político español se apreciou cando algúns alumnos se sorprenderon da indignación que causaron en certos foros españois as declaracións dun eurodiputado catalán no falso reportaxe *Bye Bye, Belgium* sobre unha suposta escisión de Bélxica. Tampouco eran operativos os vellos mitos españois, e así unha alumna de nivel medio (Érica) debeu recorrer ao profesor para convencer a outra de nivel baixo (Emilia) que Xibraltar non era español, e este debate non implicaba indignación algunha. Un caso particular no grupo foi o de Esperanza, que se definía como “*nacionalista independentista*”, rematou estudando Filoloxía Galega e sostiña que mataría por Galicia, pero falaba en castelán e criticaba duramente ós nacionalistas cataláns.

Para os alumnos, os Estados e as nacións son entes abstractos fronte ao sensitivo e sentimental, que era o que lles chamaba a atención. Por iso, por exemplo, non prestaban atención ás explicacións acerca do nacemento de novos países. Deste xeito, prantéxase a cuestión das repercusións para o cidadán de a pé destes fenómenos e a importancia de levar ese coñecemnto ás aulas, por ser o realmente demandado acerca destas cuestións.

O problema belga

Tras considerarse o caso de movementos independentistas alleos ao marco colonial por ver de comparalos con estes, optouse por un exemplo europeo, concretamente o problema de Bélxica. A elección debeuse a que podía contemplarse como un exemplo da actualidade dos contidos do currículo, é dicir, das importantes

⁵⁵² A alumna, con vocación de policía nacional, criticaba a aqueles que buscaban “*romper*” España, como manifestou nunha discusión entre alumnos no medio do debate acerca de Bismarck e que se negou a explicar ao conxunto da clase

repercusións que as decisións de 1830 teñen sobre a actualidade. Ademais, contempláronse como posibles elementos motivadores a cercanía do país, visitado por varias alumnas, a condición de capital europea de Bruselas e o descoñecemento do problema por parte dos alumnos, que podería producir sorpresa. Porén, se ben o video proxectado causou un forte impacto polo engano periodístico, os alumnos non comprenderon nin o problema belga nin a relación do suceso coa historia do Estado que se explicou a continuación⁵⁵³. As principais causas foron as dificultades con:

-a existencia de dúas comunidades nacionais, na que francófonos e neerlandófonos non son coñecidos como franceses e holandeses. As particularidades dos termos valón e flamenco engadiron confusión a esta cuestión.

-a elección dun país pouco atractivo para o gran público⁵⁵⁴.

-a actualidade dun suceso histórico⁵⁵⁵.

-a conciencia nacional⁵⁵⁶.

Debido a estas actitudes e coñecementos do nacionalismo, convén traballar coa identidade nacional, especificamente co patriotismo, e dentro del coas formas separatistas de igual xeito que coas estatais. No caso que nos ocupa son especialmente

⁵⁵³ Trátase dos problemas habituais coa identificación de causas remotas, que se empezan a percibir adecuadamente ós quince anos segundo Adelson (en Asensio, Carretero e Pozo, 1989, 114)

⁵⁵⁴ Como sinalaba Tony Judt (2008, 227), Bélxica é un país pequeno que figura pouco nas noticias polo que quizais ninguén se preocupase se desaparecese e que “*suele despertar un sentimiento de desdén, a veces de disgusto*”. Incluso unha alumna que estivo en Bruselas (Érica) ignoraba as realidades do país e escribiu que Bélxica é o “*territorio onde falan belga*”. Porén, nas consecuencias da independencia afirma que se impuxo o francés.

⁵⁵⁵ David escribiu que “*a independencia de Bélxica é un proceso de última hora*”, Diana que “*isto é un suceso de última hora*”, Domingo que “*a independencia belga e unha das principais noticias*”, Enrique que “*os revolucionarios decían que Bélxica nunca existira como país e discutían se existía unha conciencia nacional belga*”. As respostas mencionadas deste exame teñen o valor de seren as que se saen da norma, é dicir, aquelas que non refiren literalmente ou de forma moi aproximada o impartido na aula.

⁵⁵⁶ Dolores escribiu que “*había na cabeza da xente un pensamento nacional belga*” e Érica que unha consecuencia da independencia belga é “*unha conciencia nacional belga*”. As dificultades á hora de comprender qué é unha nación observáanse en respostas como a de Esperanza, que escribiu que “*Bélxica nunca foi denominada ‘país’*”. En xeral ignoraban completamente o carácter artificial dos Estados e a peculiar relación destes co patriotismo. Este problema apreciouse no estudo con moitos outros contextos históricos. Por exemplo, Elisa afirmaba nun exame que o sometemento de “*poboacións locais*” na África meridional por parte de Rhodes levou a que “*os británicos forxarían unha nación*” (é a expresión citada polos demais ao falar da expansión ao oeste dos EEUU).

importantes os nacionalismos anticoloniais e os irredentismos⁵⁵⁷. Para abordar as dificultades para lograr a empatía é importante deterse nas motivacións da sociedade baseándose no apoio a certas políticas e líderes e con biografías que expliquen o porqué do sacrificio de certos individuos por comunidades reais ou imaxinadas. Presentar o patriotismo non tanto en Mazzini ou Fichte senón en himnos, carteis, expresións populares de xenofobia ou de revanchismo, etc.

Novamente, parte do problema reside na ausencia de importantes reivindicacións territoriais nin revanchismos no caso de España⁵⁵⁸, onde os maiores problemas de identidade se dan no marco estatal, non sendo atopadas mostras de victimismo, que en moitas ocasións é un motor do imperialismo (Carretero e Limón, 1995, 22). Por iso, estas cuestións deben traballarse ao abordar a historia de España en 4º de ESO ou 2º de bacharelato, traballar con paralelismos cos casos español, vasco, catalán e galego e recorrer á presenza deste fenómenos no pasado español –por exemplo, o irredentismo na Reconquista–.

7.2.22. O imperialismo actual na Rede

Co obxectivo de indagar acerca dos problemas e virtudes de Internet como fonte de información acerca de actuacións imperialistas para os alumnos, o día 30 de maio levouse ao grupo á sala de informática do centro. A tarefa encomendada era buscar información acerca da existencia do imperialismo na actualidade.

Os resultados indican que a maioría dos alumnos non eran capaces de distinguir información de ideoloxía, descoñecían conceptos fundamentais do vocabulario social, confirmouse que non posuían coñecementos básicos do panorama internacional e observouse que Internet é un medio que presenta graves problemas para obter información obxectiva e sinxela acerca da existencia do imperialismo no presente.

Acerca do primeiro problema cabe sinalar que moitos alumnos atoparon páxinas web que facían análises marxistas do imperialismo seguindo as doutrinas maoístas ou leninistas, dende a tese do capitalismo monopolista ás súas teorías acerca da

⁵⁵⁷ Esta é unha cuestión de difícil comprensión para os alumnos, pois Enrique (un dos mellores do grupo) escribiu falando do italiano que, tras 1870, “*entre a poboación hai unha idea de que Italia non é independente, debido a que existen territorios por moitos lugares de Italia nos cales non habitan italianos na súa totalidade, é dicir, vivían extranxeiros*”.

⁵⁵⁸ No caso doutros países, as reivindicacións territoriais forman parte da identidade nacional e chegan ós currículos educativos, como sucede na boliviana dos territorios conquistados por Chile (González, 2002, 210). Do mesmo xeito, os libros de texto dalgúns Estados balcánicos denuncian o imperialismo das grandes potencias na Era do Imperialismo (López e Valls, 2002, 87).

autodeterminación. Trátase de páxinas de orixe latinoamericano, das que os alumnos non percibían a forte carga ideolóxica e, por tanto, a debilidade do seu análise histórico⁵⁵⁹. Nelas atópase a insistencia no capital, a crítica ós movementos “*fascistas*”, as lecturas maniqueas, o recurso ríxido á dialéctica e unha retórica antiamericana que fala dos “*soldados yanquis*” propia do marxismo desta rexión.

Son páxinas arduas para un alumno de 1º de bacharelato, de linguaxe espesa, extensas –a primeira ten máis de duascentas liñas e a segunda máis de cen–, sen imaxes e que se refiren a cuestións das que a maioría dos alumnos non oíron falar e que están asociadas a movementos e idoloxías que rexeitaban⁵⁶⁰. Os alumnos copiábanas acriticamente, atopándose nos traballos mencións a expresións das que moi probablemente ignoraban o significado como “*resabios precapitalistas*” ou “*agudización de las contradicciones*”. Aparte dos textos con orixe no marxismo latinoamericano centrados na condea do imperialismo, os alumnos tamén atoparon dous textos con orixe na mesma área pero que non comparten a mesma ideoloxía⁵⁶¹, aínda que coinciden na perspectiva antiimperialista e empregan conceptos propios do mundo da investigación social⁵⁶², pero non se trata de textos divulgativos senón académicos, o segundo moi extenso.

⁵⁵⁹ Unha era un artigo da revista *Cuba socialista* acerca do imperialismo dos EEUU <http://www.cubasocialista.cu/texto/cs0033.htm>, outra da organización internacional *Anti-imperialist Camp* sobre o movemento zapatista. <http://www.antiimperialista.org/en/node/1318>. A terceira, do xornal chileno *Nueva Democracia* acerca do Tíbet, era de ideoloxía “*marxista-leninista-maoísta*” e non ocultaba a súa ideoloxía, presidindo a páxina unha bandeira vermella coa fouce e o martelo. Foron consultadas o 19 de marzo de 2011. A última foino inicialmente o 4 de novembro de 2010 e na segunda consulta estaba dispoñible exclusivamente nunha copia en caché. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.nuevademocracia.urc.cl/2008/ND15/ND15_Art05.htm

⁵⁶⁰ O artigo acerca do Tíbet, por exemplo, está reproducido na páxina de ideoloxía abertxale <http://www.kimetz.org/albistea/internazionala/entre-practicas-feudales-y-opresion-imperialista-solo-una-nueva-revolucion-podra-liberar-al-pueblo-del-tibet>. Consultada o 7 de xuño de 2011. No referido a Chiapas aparecía unha fotografía de Hugo Chávez. Os alumnos que citaron a páxina insultaron ós independentistas cataláns na clase e criticaron ao presidente de Venezuela. O formato de páxina de lingua apretada e sen imaxes foi común ás oito primeiras páxinas atopadas facendo en Google a búsqueda “*imperialismo hoy*” o día en que se realizou o exercicio.

⁵⁶¹ Trátase dun artigo do sociólogo estadounidense James Petras acerca do “*neoliberalismo*” e outro do economista arxentino Claudio Katz acerca do imperialismo en Iraq. O artigo de Petras foi consultado o 6 de novembro de 2010 en <http://www.aporrea.org/imprime/a8243.html>. A páxina que o alberga (www.aporrea.org) defínese como un “*Portal alternativo de noticias a favor del gobierno de Hugo Chávez*”. O artigo de Katz aparece en formato doc na páxina <http://lahaine.org/katz/todos.php?a=s&s=iraq&Image.x=0&Image.y=0>

⁵⁶² Petras, por exemplo, fala de imperios informais, de independencia formais, do “*complejo industrial militar*” e explica os mecanismos fundamentais do imperialismo actual: “*directrices económicas dadas a los estados-cliente, chantaje político y amenazas económicas a los "aliados" Europeos y Asiáticos, así como acciones militares y actividades encubiertas contra 'estados débiles'*”. O artigo ten trece parágrafos –algúns de tres ou cinco liñas– aínda que de letra apretada e sen imaxes.

As carencias con respecto ao coñecemento do social apreciáronse no hábito común de copiar literalmente a información obtida na Rede, práctica que tentaban agochar en varios casos non copiando o título, o encabezamento e as primeiras liñas das páxina web empregadas, senón con información de distintas partes das mesmas⁵⁶³. Outras mostras das dificultades de comprensión da información atopada eran a constante repetición na aula da pregunta acerca da pertinencia da información atopada e erros nos breves fragmentos escritos polos alumnos como definir a América Latina como un país e confundir axente con paciente chamando a Gaza e Iraq “*países imperialistas*”.

No referido ao problema do acceso á masa de datos na Rede sen a formación adecuada, atopáronse sesgos na información dos que os alumnos non eran conscientes, como a forte asociación de imperialismo con Iraq, territorio mencionado como vítima de actuacións imperialistas en seis dos dez traballos. Ademais, catro alumnos citaron un blog que insiste no tópico do imperio español como “*el mayor imperio de la historia*” ademais de incluír erros na expresión, conceptos acientíficos e unha lista disparatada de condicións para catalogar os imperios que os alumnos reproduciron⁵⁶⁴. Nas páxinas atopadas polos alumnos mistúranse neoimperialismo, colonialismo e problemas internos como o de Chiapas. Pese a estes inconvintes, a Rede tamén presenta interesantes posibilidades como acceder a perspectivas orixinais como a mención de Eleonor a que

“la ONU también puede ser otro caso de imperialismo” porque “*apesar que es el conjunto de países, también tienen influencia sobre el resto de países, sobre todo los del Tercer Mundo ya que si hay algún conflicto se meten e intentan influenciar militarmente*”

A actividade resultou difícil e escasamente atractiva para os alumnos, que tiveron unha actitude xeral apática, pois apenas traballaron catro dos dezasete presentes ese día. Ademais amosaron –aínda que non tan sinalados– problemas sinalados por Fuentes e Monereo (2008, 51-2) como a tendencia a consultar un único enlace,

⁵⁶³ Por exemplo Darío, á hora de usar a mencionada páxina web da revista cubana copiaba sen responder a un criterio claro o encabezamento, dous conceptos da quinta liña e algo máis de dúas liñas que figuraban vintedous parágrafos adiante.

⁵⁶⁴ <http://historia3.lacocelera.net>. As condicións son “*poseer más de 50.000 km cuadrados en materia de colonias*”, “*constar de un monarca la metrópoli*” e “*que el propio monarca acepte la coronación como emperador*”. No blog se menciona así mesmo unha “*“colonia imperial”* esto es, la ultima colonia que daba la extensión necesaria para que el imperio existiera y con su descolonización el fin del imperio”, define imperio como “*Estado que agrupa países o culturas generalmente diversas (aunque no necesariamente), en materia de colonias*”, fala de colonias “*indescolonizables*” entre outros moitos exemplos e sostén que hai dous imperios no presente: Xapón e España. Consultado o 20 de marzo de 2011.

aqueloutra a axustarse á cuestión buscada prescindindo da credibilidade da información atopada, o recurso ás primeiras páxinas do listado e ás primeiras páxinas de cada documento. A elas debe engadirse que:

- ningún grupo indicaba as fontes que empregaba.
- copiaban a información pero con erros ortográficos sen facer transicións entre as partes copiadas de cada fonte.
- amosaban problemas á hora de resumir e redactar.
- non profundizaban na información que atopaban ou que se lles suxería consultando dúbidas na Rede ou buscando máis información sobre datos concretos.

Só Engracia e Esmeralda fixeron un achegamento ao problema do imperialismo no presente con rigor, partindo dunha definición do imperialismo e outra de neoimperialismo, establecendo as diferencias entre ambos, consultando páxinas en portugués e inglés, contemplando a posibilidade dun imperialismo estadounidense e falando dos residuos coloniais de catro países europeos⁵⁶⁵.

A actividade fixo aumentar a percepción da actualidade do imperialismo, pasando os alumnos de oito que o atopaban no presente no primeiro CBAC a dezaioito no segundo, baixando as respostas en branco ou os que recoñecían o seu descoñecemento de cinco a un. Porén, advirte sobre a necesidade de traballar na búsqueda de información, sobre as dificultades dos alumnos cos principais medios de comunicación actuais atopados xa coa prensa e sobre os problemas que implica achegarse ao imperialismo no presente pola forte politización da cuestión. Conviría, por tanto tratar estas cuestións en varias ocasións ao longo do curso e coordinarse con outras materias o longo do ensino secundario.

7.3. CONCLUSIÓNS

⁵⁶⁵ Atopáronas na páxina de respostas <http://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070321131524AAGXmin>, que tamén menciona outro grupo. Non se tiveron en conta grupos ós que se recomendaron páxinas como pista para escomenzar.

No referido ás hipóteses, os resultados da investigación na aula ofrecen datos similares ós atopados nas entrevistas. Entre as consecuencias enumeradas nese apartado víronse especialmente reforzadas:

- a necesidade de traballar máis na motivación que nos contidos no referido ao imperialismo por partir de dous campos que provocaban rexeitamento (a política) ou rexeitamento e prexuízo (a esfera internacional).

- a responsabilización exclusiva dos dirixentes nos actos de agresión e dominio sobre outras sociedades eximindo á maioría da sociedade.

- a negativa a discutir acerca da utilidade das intervencións militares, asumindo unha postura negativa cara as mesmas.

- o descoñecemento dos mecanismos indirectos para exercer poder das sociedades poderosas sobre as máis febles.

- a crenza de que só os reximes tiránicos son agresivos na súa política exterior.

- as relacionadas coa importancia de empregar a historia de España como elemento de comparación por ser o marco de referencia dos alumnos. Polo tanto, existe a necesidade de corrixir a percepción do imperialismo dende un prisma limitado e a posibilidade de empregalo para abordar outros contidos.

En xeral, o nivel do grupo era inferior ao dos entrevistados, o que en parte se debe a que os primeiros non eran voluntarios e a que o volume de información acerca deles era maior. Porén, o profesorado que lle impartía clase definía á maioría dos alumnos como dun nivel medio-baixo. Ademais, o feito de que non se impartiran a era do imperialismo, a Descolonización, a Guerra Fría ou os fascismos fixo que moitas das cuestións abordadas nas entrevistas non saíran á luz. Tamén resultou difícil avaliar adecuadamente os efectos nas actitudes cara outras culturas, os indíxenas, o colonialismo e o ensino da historia das actividades realizadas no curso.

As principais diferenzas cos entrevistados residían en que:

- a maioría dos conceptos en torno ao imperialismo eran descoñecidos, ademais de seren maiores as carencias no referido á política exterior actual e moi febles os coñecementos xeográficos.

-os prexuízos etnocéntricos eran maiores, dada unha forte afición polo *frikismo* que se traducía en desprezo polos indíxenas e os chineses.

-había un forte descoñecemento da importancia do sentimento nacional.

As conclusións son, polo tanto similares ás da análise das entrevistas, polo que se procederá a sinalar só aquelas que as completen ou sexan novas. Cabería por tanto corrixir:

-a crenza en que a maioría das sociedades non apoiaron o dominio e a agresión sobre outras.

-o descoñecemento de que, en ocasións, os pobos colonizados ou seccións deles apoiaron e apoian ós colonizadores, e que esta práctica só é condenable coñecendo a situación precolonial.

-a asunción de que Alemaña é unha *nación imperialista*.

-a crenza de que a riqueza e o benestar social se obteñen en gran medida mediante conquistas e non a través do desenvolvemento de produtos, infraestruturas, comercio e cultura.

-a sobrevaloración de América e África como continentes colonizados, paralelo ao descoñecemento de Asia. Este erro é unha mostra de etnocentrismo ao centrarse nas rexións máis febles ou nos colonizados por España, esquecendo a riqueza e cultura asiática no pasado e ignorando o proceso acelerado de paso ao liderazgo mundial cara esta rexión que se está a operar no presente.

-o descoñecemento da importancia da variedade étnica nos imperios, e especialmente nos coloniais, coidando de entender as misturas e superposicións entre as categorías

raciais, de clase social, relixión, lingua, etc⁵⁶⁶. É aconsellable abordalo mediante o uso de testemuñas persoais e da súa interacción. Este problema supón descoñecer o proceso plurisecular de Globalización-europeización e non ser capaces de abordar a realidade interconectada do mundo actual

-a ignorancia das consecuencias humanas do colonialismo, especialmente das negativas.

-a minusvaloración da importancia do factor militar na colonización europea. No seu ensino pode aproveitarse o rexeitamento de todo o relacionado co armamento para enfatizar os elementos negativos da colonización mencionados no punto anterior, ensinando especialmente o efecto do armamento e non tanto o seu uso. Nese sentido, debe terse coidado coa fascinación que a violencia exercía sobre determinados alumnos.

-a escasa importancia dada creación de Estados actuais a partires do molde colonial, así como os procesos de creación de Estados e evolución das nacións.

No tocante ós principais conceptos relacionados co imperialismo aconséllase empregar unha de dúas metodoloxías:

-secuncialos a partir da serie imperialismo-colonialismo-neocolonialismo e explicar o seu carácter recorrente.

-empezar polos máis concretos como a parella colonizar-colono e de aí ascender na escala da abstracción ata colonialismo (xunto ao que iría o de colonia), e finalmente imperialismo.

En calquera caso, é importante sinalar como elementos diferenciadores os mecanismos indirectos no imperialismo e a necesaria lonxanía cultural das sociedades sometidas no colonialismo, así como sinalar neste último que a conquista supón só unha primeira parte do proceso.

⁵⁶⁶ Debe contarse nese caso con que algúns alumnos se extrañen ou rexeiten a historia sociocultural por non considerala coñecemento propio da materia. Nesta investigación foi habitual preguntar si este tipo de contidos formaban parte da materia de exame. Aconteceu, por exemplo, ao falar dos rasgos definitorios dos serbios.

Tamén resulta importante explicar estes conceptos con exemplos concretos e non dende un punto de vista teórico: o imperialismo centrándose na Guerra Fría pola importancia nela dos mecanismos indirectos, o colonialismo na era do imperialismo e o neocolonialismo en calquera das vagas habidas na contemporaneidade. Dadas a escasa comprensión de conceptos por parte dos alumnos e a pouca utilidade de limitar o coñecemento histórico a memorizar datas e sucesos, aconséllase replantexar as metodoloxías e contidos no ensino da historia da ESO.

En canto ás recomendacións máis importantes aparte das sinaladas en detalle en cada subapartado cabería:

- insistir na era do imperialismo, traballando por qué é descoñecida.
- ensinar a historia precolonial, amosando as formas de resistencia anticolonial e as vitorias no proceso de conquista europeo. Trátase de amosar así a dignidade dos colonizados e a verdadeira relevancia da expansión occidental.
- empregar o punto de vista dos suxeitos a actuacións imperialistas, amosando o valor non só humano senón científico do coñecemento de tódalas perspectivas e non só a dos vencedores e poderosos.
- abordar exemplos de patriotismo, especialmente no tocante a cuestións territoriais.
- tratar a importancia do prestixio no desenvolvemento de agresións exteriores.
- traballar coa propaganda imperialista adicada ás clases medias, sexa escrita, visual ou audiovisual, especialmente a que se destinaba ao medio escolar, ensinando a sutileza na presentación do prexuízo. Explicar a importancia do ideal evanxelizador.
- usar fotografías ou vídeos que representen contextos sociais en relación co imperialismo, preferiblemente coloniais, por seren máis claras.

Tamén é importante sinalar a importancia da mellora dos coñecementos xeográficos e da realidade internacional ata acadar un nivel básico, inferior ao esperado nos programas e libros de texto, así como corrixir o localismo predominante. Dado que

o problema se inicia no campo das actitudes é importante empezar animando a achegarse a estas realidades renunciando en boa medida a impartir os contidos tradicionais e seguir as metodoloxías habituais.

No campo dos procedementos, as graves carencias no traballo coa prensa, búsqueda e procesamento de información en Internet e traballo con mapas aconsellan unha maior coordinación entre cursos académicos e departamentos didácticos. Esta última é así mesmo fundamental para evitar repeticións innecesarias, reforzar contidos difíciles e facer unha aproximación multiperspectivista ao coñecemento do imperialismo. Así mesmo, a investigación na aula aconsella simplificar os exercicios de comparación de fenómenos pasados co presentes polo descoñecemento de ambos.

Finalmente, localizáronse unha serie de núcleos de interese a partir dos cales poden impartirse os contidos relacionados con fenómenos imperialistas ou ben só aquelas cuestións que resulten máis áridas ou recorrer a elas cando os alumnos estén desmotivados. Tratábase da publicidade, a música, aqueles personaxes que podan considerarse como tiranos, extravagantes (*frikis*) ou traidores, a moda, o sentimental, a sexualidade, a familia, o nazismo, Napoleón, a droga, o turismo, o consumo, o cine, as series televisivas, os debuxos animados con maiores audiencias e, en xeral, os discursos de ou dirixidos ás clases populares.

8. CONCLUSIONES

Para rematar, resúmense as conclusións máis relevantes desta investigación: a maneira en que se presentan os conceptos asociados ao imperialismo nos libros de texto e como son utilizados polo alumnado; aspectos relacionados coa motivación; as actitudes do alumnado cara os temas propostos; a comprensión dos procesos históricos de cambio e continuidade; as limitacións e carencias máis destacadas que mostraron estes estudantes, as súas concepcións históricas erróneas e, por último e a partir destas conclusións, apúntanse futuras liñas de investigación para mellorar o ensino-aprendizaxe da historia que teña en conta a complexidade cultural das sociedades actuais e a importancia que tiveron os diversos imperialismos na súa formación.

Conceptos:

- a maioría dos manuais non define os conceptos relacionados co imperialismo (imperialismo, colonialismo, imperio, colonia, metrópole, descolonización, etc). O alumnado ignóraos ou ten un coñecemento informal, vulgar e non rigoroso deles.
- existen notables disparidades entre os libros de texto e dentro de cada un deles cando se abordan estes conceptos. É especialmente inadecuada a presentación dos de imperialismo e colonialismo por empregarse definicións acientíficas, solapar ambos conceptos e recorrer a significados diversos no mesmo libro.
- pese a referirse a prácticas pouco ou mal coñecidas e escasamente motivadoras, os libros de texto non empregan exemplos nin sinalan os seus efectos na vida dos individuos. Tampouco se traballan de modo recorrente ao longo do conxunto dos manuais.
- o alumnado emprega poucos conceptos, ignorando os máis técnicos. Adoita estar familiarizado co vocabulario ou a nomenclatura dos fenómenos imperialistas pero descoñece o seu significado histórico.

Motivación:

- a maioría dos libros de texto non teñen en conta esta dimensión, centrando a atención en contidos e metodoloxías distantes dos intereses do alumnado. Os

fenómenos imperialistas preséntanse con información maioritariamente política, eludindo referencias á súa repercusión nas clases medias e nos individuos.

- o alumnado manifestou especial interese pola propaganda colonial, pola presentación dramática das condicións das vítimas do imperialismo, por aqueles elementos publicitados polos medios de comunicación e os máis dotados de carga emotiva, pero non con aqueles relacionados co presente.

Actitudes:

- o alumnado non se interesa polos contidos habituais das materias de historia e en menor medida pola era do imperialismo. Este período é descoñecido mesmo nas súas liñas básicas, del teñen mala imaxe e recoñecen que apenas reciben información, reflectindo un fenómeno que se estende ao conxunto da sociedade.
- asume unha perspectiva etnocéntrica, segundo a cal as culturas máis distintas non eran “normais”, reproducindo a perspectiva presente nos libros de texto e nos medios informativos en xeral.
- rexeita a política internacional. Despreza a política en xeral, disposición que se traslada a acontecementos imperialistas, de escala global, dos que non aprecian efectos inmediatos nas súas vidas. A política exterior está casi ausente nos medios que consulta o alumnado e a condición de potencia media de España a relega a un papel secundario, o que inflúe na súa actitude.
- non percibe a aculturación como un fenómeno coercitivo.
- é individualista, localista e pouco disposto ao compromiso.
- manifestou actitudes moderadas de islamofobia e sinofobia.
- dos réximes que practicaron o imperialismo a gran escala só o napoleónico e o nazismo despertan bastante interese.
- pese a criticar ós conquistadores, sente unha forte curiosidade por eles e considera importante o seu papel histórico.
- valora positivamente a resistencia á colonización e ao dominio exterior.
- idealiza ós indíxenas ou os percibe como sociedades e individuos susceptibles de converterse en atraccións.

- asume unha posición contradictoria cara o colonialismo europeo cunha mistura de orgullo e rexeitamento moral.
- cre que o imperialismo é inevitable.
- é máis benevolente cos actos imperialistas cometidos por sociedades ou réximes próximos culturalmente. Conserva certa conciencia de superioridade sobre a maioría do Planeta, partindo do punto de vista dunha sociedade que se identifica cun pasado imperial e que no presente é unha potencia menor pero centro de atracción de inmigrantes de países menos desenvolvidos.
- a benevolencia coa que acepta o imperialismo propio está mitigada polo desinterese cara fenómenos políticos, e por unha defensa da non intervención máis alá das causas humanitarias.

Procesos:

- o alumnado coñece mellor o auxo que a decadencia dos imperios, especialmente os efectos sobre a identidade nacional das metrópoles do colonialismo.
- non comprende a Globalización como un proceso diacrónico no que o colonialismo ten un papel trascendente na occidentalización do mundo.

Carencias:

- o alumnado descoñece o contexto internacional fóra dos rasgos máis elementais e espectaculares. Ignora casos de actuacións imperialistas agás aqueles de última actualidade, que coñece de forma moi incompleta.
- cre que o colonialismo era brutal, un rasgo propio do pasado e que non volverá.
- ignora as datas e sucesos fundamentais do imperialismo contemporáneo e en maior medida dos procesos de descolonización.
- aproxímase á realidade dende unha perspectiva limitada, descoñecendo en gran medida a importancia da mestizaxe.
- minusvalora as compoñentes tecnolóxica, psicolóxica e relixiosa do dominio sobre sociedades máis febles.
- ignora en gran medida a historia non occidental, e especialmente a dos menos poderosos, como as sociedades non estatais, ágrafas e os pobos nómades ou en

estados primitivos da agricultura e gandería. Descoñece as consecuencias do contacto destas con sociedades industrializadas.

- descoñece os métodos indirectos de presión e control.
- non é capaz de mencionar aspectos sociais do colonialismo, que tampouco son apenas mencionados nos libros de texto.
- non coñece exemplos da violencia física exercida durante o colonialismo europeo e minusvalora a capacidade de resistencia e o poder das sociedades non occidentais, en parte debido a que os manuais non mencionan apenas estas cuestións.
- A maioría ignora o colonialismo en Asia, especialmente o protagonizado por Xapón.

Concepcións erróneas:

- o alumnado asume como naturais ós Estados-nación e ás fronteiras entre Estados.
- asocia expansionismo con benestar.
- cre no neutralismo e non intervencionismo a ultranza.
- asume o mito da superioridade e riqueza dos europeos ao longo de toda a historia.
- responsabiliza exclusivamente ós dirixentes políticos das agresións sobre outras sociedades.
- non percibe que as prácticas imperialistas do pasado teñan especial efecto no presente e que o seu coñecemento sexa relevante para comprender o mundo actual.
- asocia a Descolonización con personalidades pacifistas.
- interpreta os fenómenos imperialistas, e especialmente o colonialismo, a través da historia de España.
- descoñece o imperio español máis alá do período de conquista, especialmente a súa caída e o seu papel en África, Asia e Oceanía.

Futuras liñas de traballo

Finalmente, queda sinalar outros aspectos que requiren de estudos máis amplos, entre eles:

- a evolución por niveis, desde o inicio da educación secundaria obrigatoria ata o final do bacharelato, da comprensión dos fenómenos imperialistas ao longo da escolarización (Hertzberg, 1985, 30)
- buscar e ensaiar máis material motivador, de elevado valor científico, e as metodoloxías máis axeitadas para empregalo.
- analizar a información acerca do imperialismo que o alumnado recibe por medios de comunicación como Internet, cine, televisión, e prensa. É importante estudar o material destinado ao público infantil, e especialmente o glorificador dos conquistadores e o tratamento que se da aos pobos indíxenas.
- estudar comparativamente a recepción de imaxes de propaganda colonial e anticolonial.
- estudar o ensino de fenómenos imperialistas en contextos escolares multiculturais.
- investigar a actitude de profesores e alumnos na aceptación dunha perspectiva multicultural e crítica.
- analizar con máis detalle a actitude do alumnado cara as xustificacións do colonialismo. Entre elas son máis importantes a expansión da civilización, a modernización, a difusión do cristianismo, a fin da escravitude e de prácticas “bárbaras” como os infanticidios, o *sati*, e mesmo o nomadismo. Comparar estas actitudes coas asumidas ante actuacións imperialistas actuais.
- contrastar ata que punto o cambio na percepción da era do imperialismo se limita a ser meramente declarativo ou se produce un verdadeiro cambio conceptual na súa comprensión e nas actitudes éticas que asumen.

9. BIBLIOGRAFÍA

Abellán, José Luis: “Liberalismo y descolonización. Un capítulo de las relaciones entre España y América”, en *Quinto centenario: (América: economías, sociedades, mentalidades)*. Alhambra. Madrid. 1983.

Aberth, John: *Plagues in World History*. Rowman & Littlefield. Plymouth. 2011.

Achebe, Chinua: “Una imagen de África: racismo en *El corazón de las tinieblas*, de Conrad”, en Marzo, Jorge Luis e Roig, Marc (eds.): *Planeta Kurtz. Cien años de El corazón de las tinieblas de Joseph Conrad*. Mondadori. Barcelona. 2002.

Achebe, Chinua: *Todo se desmorona. Étnicos del Bronce*. Barcelona, 1997.

Adler, Patricia A. e Adler, Peter: “Observational Techniques”, en Denzin, Norma K e Lincoln, Yvonna S (eds.): *Collecting and Interpreting Qualitative materials*. Sage. Thousand Oaks/ London/ N. Delhi. 1998.

Aisenberg, Beatriz e Alderoqui, Silvia (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós. Buenos Aires/Barcelona/México D.F. 1994.

Akehurst, Michael: *Introducción al derecho internacional*. Alianza. Madrid. 1972.

Alatas, Hussein Syed: *The myth of the lazy native: a study of the image of the Malays, Filipinos and Javanese from the 16th to the 20th century and its function in the ideology of colonial capitalism*. F. Cass. London. 1977.

Alder, Gouglas D. e Downey, Matthew T.: “Problem Areas in the History Curriculum”, en Downey, Matthew T. (ed.): *History in the schools*. National Council for the social studies. Bulletin 74. Washington D.C. 1985.

Aldrich, Robert (dir.): *La era de los imperios*. Naturat. Barcelona. 2007.

Aljovín de Losada, Cristóbal e Samuel Rivera, Víctor: “Perú”, en Valls, Rafael (dir.): *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de historia. Vol. 1 Países andinos y España*. Fundación MAPFRE TAVERA/ O.E.I. S.l. 2005.

Allen, Robert C.: *The british industrial revolution in global perspective*. Cambridge University Press. Cambridge. 2009.

Alonso Tapia, Jesús: *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Morata. Madrid. 2005.

Alvarez Junco, José: *Mater dolorosa : la idea de España en el siglo XIX*. Taurus. Madrid. 2003.

Alvárez-Ossorio, Ignacio: “La cuestión palestina en la prensa española”, en Alvárez-Ossorio, Ignacio e Barreñada, Isaías (coords.): *España y la cuestión palestina*. Los libros de la catarata. Madrid. 2003.

[Anderson, Benedict](#): *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica. México. 1993.

Anderson, James D.: “How we learn about Race through History”, en Kramer, Lloyd; Reid, Donald e Barney, William L. (eds.): *Learning History in America. Schools, Cultures, and Politics*. University of Minnesota Press. Minneapolis/London. 1994.

Anderson, Perry: *Passages from Antiquity to Feudalism*. London. Verso. 1996.

Andrews, Rhys; McGlynnb, Catherine e Mycock, Andrew: “National pride and students’ attitudes towards history: an exploratory study”. *Educational Studies*. Vol. 36, No. 3, July 2010, 299–309. 2010.

Anglas Grande, Sandy Marie: “American Indian Geographies of Identity and Power: At the Crossroads of Indígena and Mestizaje”. *Harvard Educational Review*. Vol. 70. nº4. Winter 2000.

Antón, Jacinto: entrevista a Saúl David. *El País Semanal* nº 1824. 11 de setembro de 2011. paxs. 26-30.

Arendt, Hannah: *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus. Madrid. 1998.

Aron, Raymond: *Paz y Guerra*. Revista de Occidente. Madrid. 1963.

Aróstegui, Julio: *La Investigación histórica: teoría y método*. Crítica. Barcelona. 1995.

Aróstegui, Julio; García Sebastián; Gatell Arimont, M.; Palafox Gamir, J. e Risques Corbella, M.: *Historia do Mundo Contemporáneo*. Vicens Vives, s. l. 2008.

Asensio, Mikel; Carretero, Mario e Pozo, Juan Ignacio: “La comprensión del tiempo histórico” (103-139) en Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio (comps.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor. Madrid. 1989.

Ashby, R. e Lee, P.: “Children’s concepts of empathy and understanding in History” en Portal, Ch. (ed.): *The History curriculum for Teachers*. The Falmer Press. London. 1987.

Ashton, Nigel J. (ed.): *The Cold War in the Middle East. Regional conflict and the superpowers. 1967-73*. Milton Park/New York. 2007.

Atkinson, David: “Geopolitics, cartography and geographical knowledge: envisioning Africa from fascist Italy”, en Bell, Morag; Butlin, Robin A. e Hefferman, Michael: *Geography and Imperialism. 1820-1940*. Manchester University Press. Manchester/New York. 1995.

Atxaga, Bernardo: *Siete casas en Francia*. Alfaguara. Madrid. 2009.

Audigier, François: “Savoirs enseignés, savoirs savants: introduction aux travaux” en Troisième rencontre nationale sur didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences sociales, 2,3 et 4 Mars 1988 : Actes du colloque : savoirs enseignés-savoirs savants. Institut National de Recherche Pédagogique. Paris. 1988.

Baéz y Pérez de Tudela, Juan: *Investigación cualitativa*. ESIC. Pozuelo de Alarcón. 2007.

Ballard, Martin: *White Men's God. The extraordinary Story of Missionaries in Africa*. Greenwood World. Oxford. 2008

Barbé, Esther: *Relaciones internacionales*. Tecnos. Madrid. 2007.

Barber, James: *South Africa in the twentieth century: a political history in search of a nation state*. Blackwell. Oxford. 1999.

Barber, Peter (comp.): *El gran libro de los mapas*. Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México. 2006.

Barfield, Thomas (ed.): *Diccionario de Antropología*. Billaterra. Barcelona. 2001.

Barker, B.: “Understanding in the classroom”, en Dickinson, A.K. e Lee, P. J.(eds.): *History Teaching and historical understanding*. Heineman. Londres. 1987. Págs. 121-133.

Barradas, Ana: *Ministros da Noite. Livro negro da expansão portuguesa*. Antígona. Lisboa. 1992.

Batllo, Roser e Casas, Montserrat: *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Milenio. Lleida. 2000.

Bauvois-Cauchepin, Jeannie: *Enseignement de l'histoire et mythologie national. Allemagne-France au début du XXème siècle aux années 1950*. Peter Lang. Berna. 2002.

Bayly, C.A.: *Indian society and the making of the British Empire*. Col. The New Cambridge history of India. II, Indian states and the transition to colonialism. Cambridge. University. Cambridge.1993.

Beasley, W.G.: *Japan encounters the barbarian : japanese travellers in America and Europe*. Yale University Press. New Haven. 1995.

Beck, Isabel L. e McJeown, Margaret G.: “Outcomes of History Instruction: Paste-up accounts”, en Carretero, Mario e Voss, James F. (eds.): *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale (NJ)/ Hove (UK). 1994.

Becker, D. (2009): Análise de Wigger, Iris, “Die "Schwarze Schmach am Rhein": Rassistische Diskriminierung zwischen Geschlecht, Klasse, Nation und Rasse”. H-

German, H-Net Reviews. September, 2009. <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=25519>

Belbahri, Abdelkader: “Du nord-Africain au Maghrébin: processus de qualification et de cristallisation d’une altérité dans l’imaginaire post-colonial”, en Nourrisson, Didier e Perrin, Yves (coord.): *Le barbare, l’étranger: images de l’autre*. Actes du colloque organisé par le CERHI. Publications de l’université de Saint-Étienne. 2005.

Bell, Morag: “‘Citizenship not charity’: Violet Markham on nature, society and the state in Britain and South Africa”, en Bell, Morag; Butlin, Robin A. e Hefferman, Michael: *Geography and Imperialism. 1820-1940*. Manchester University Press. Manchester/ New York. 1995.

Bell, Morag; Butlin, Robin A. e Hefferman, Michael: “Introduction: Geography and imperialism, 1829-1940”, en Bell, Morag; Butlin, Robin A. e Hefferman, Michael: *Geography and Imperialism. 1820-1940*. Manchester University Press. Manchester/ New York. 1995.

Bell, Morag; Butlin, Robin A. e Hefferman, Michael: *Geography and Imperialism. 1820-1940*. Manchester University Press. Manchester/ New York. 1995.

Bencharif, Leila: “Espace public, espace administré: l’encadrement institutionnel de la migration maghrébine dans la période coloniale”, en Nourrisson, Didier e Perrin, Yves (coord.): *Le barbare, l’étranger: images de l’autre*. Actes du colloque organisé par le CERHI. Publications de l’université de Saint-Étienne. 2005.

Benejam, Pilar e Pagés, Joan (coords.), Comes, Pilar e Quinquer, Dolors: Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria. ICE de la universidad de Barcelona. Barcelona. 1997.

Benso Calvo, Carmen e Rivas Barrós, Isabel: “Los manuales utilizados en los institutos gallegos en la segunda mitad del siglo XIX”, en en Gómez García, Nieves e Trigueros Gordillo, Guadalupe: *Los manuales de texto en la Enseñanza secundaria (1812-1990)*. Kronos. Sevilla. 2000.

Berlin, Isaiah: *El Fuste torcido de la humanidad : capítulos de historia de las ideas* . Península. Barcelona. 2002.

Berti, Anna Emilia: “Children’s Understanding of the Concept of the State”, en Carretero, Mario e Voss, James F. (eds.): *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale (NJ)/ Hove (UK). 1994.

Bideleux, Robert e Jeffries, Ian: *A History of Eastern Europe: crisis and change*. Routledge. London. 1998.

Blum, William: *El Estado agresor. La guerra de Washington contra el mundo*. Status. Arrigorriaga. Vizcaya). 2004.

Bobbio, Norberto e Matteucci, Roberto (dir.): *Diccionario de política*. Siglo XXI.

Boron, Atilio A.: *Empire and imperialism: a critical reading of Michael Hardt and Antonio Negri*. Zed Books. London. 2005.

Bourke, Joanna: *Sed de sangre. Historia íntima del combate cuerpo a cuerpo en las guerras del siglo XX*. Crítica. Barcelona. 2008.

Bowdwin, Brett: *The Empire of Civilization. The evolution of an imperial idea*. University of Chicago Press. Chicago/ London. 2009.

Boyer, G. e Stachetti, V: “Enseigner la guerre d’Algérie à l’école : dépasser les enjeux de mémoire ?”, en : F. Abécassis, F. Boyer, G., Falaize, B. Meynier, G. e Zancarini-Fournel, M.: *La France et l’Algérie : leçons d’histoire. De l’école en situation coloniale à l’enseignement du fait colonial*, coll. « Education, histoire, mémoire ». INRP. Lyon. 2007.

Bratton, J. S.: “Of England, Home and duty: the image of England in Victorian and Edwardian juvenile fiction”, en Mackenzie, John M. (ed.): *Imperialism and popular culture*. Manchester University Press. Manchester/N.Y. 1986b.

Braudel, Fernand: *Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social*. Tecnos. Madrid. 1983 (1ª ed. De 1966).

Bridges, Roy: “Towards the Prelude to the Partition of East Africa”, en Bridges, Roy (ed.): *Imperialism, decolonization and Africa : studies presented to John Hargreaves*. Macmillan. Basingstoke. 2000.

Briones, Claudia N. e Delrio, Walter: “The ‘Conquest of the Desert’ as a Trope and Enactment of Argentina’s Manifest Destiny”, en Maybury-Lewis, David; Macdonald, Theodore e Maybury-Lewis, Biorn: *Manifest destinies and indigenous peoples*. Harvard University Press. Cambridge, Mass. 2009.

Broder, Albert: “Le rôle du temps historique chez les historiens espagnols”, en Covo, Jacqueline (ed.): *Las representaciones del tiempo histórico*. Université Charles de Gaulle (Lille). 1994.

Brown, Chester: *Louis Riel. Un cómic biográfico*. La Cúpula. 2006.

Brubacher, John W.; Case, Charles W. e Reagan, Timothy G: *Como ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Gedisa. Barcelona. 2005.

Bruter, A.: “Histoire et identité: mariage indissoluble ou union passagère?” en Tutiaux-Guillon, Nicole et Nourrisson, Didier (ed.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l’université de Saint-Etienne. Saint-Etienne. 2003.

Burbank, Jane e Cooper, Frederick: *Empires in world history*. Princeton University Press. Princeton (NJ). 2010.

- Burenheide, B. (2007): "I Can Do This: Revelations on Teaching With Historical Thinking". *The History Teacher*. vol. 41, 1.
[\[http://www.historycooperative.org/journals/ht/41.1/burenheide.html\]](http://www.historycooperative.org/journals/ht/41.1/burenheide.html)*
- Burgess, Robert G.: "The Unstructured Interview as a Conversation", en Burgess, Robert G (ed.): *Field Research: a Sourcebook and Field Manual*. Routledge. London/N.Y. 1994 (1º ed. 1982).
- Butlin, Robin A.: "Historical geographies of the British empire, c. 1887-1925", en Bell, Morag; Butlin, Robin A. e Hefferman, Michael: *Geography and Imperialism. 1820-1940*. Manchester University Press. Manchester/ New York. 1995.
- Cain, P.J. e Hopkins, A.G: *British Imperialism*. Longman. London 1993.
- Calman, Donald: *The nature and origins of japanese imperialism. A reinterpretation of the Great Crisis of 1873*. Routledge. London/ New York. 1992.
- Campbell, David E.: "Voice in the Classroom. How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents". *Political Behavior*. Vol. 30. nº4. December 2008.
- Cannadine, David: *History in our time*. Yale University Press. New Haven/London. 1998.
- Carabaza, Enrique e Santos, Máximo de: *Melilla y Ceuta. Las últimas colonias*. Talasa. Madrid 1992.
- Carlavilla, Mar: "La cooperación gubernamental española con la población palestina", en Álvarez-Ossorio, Ignacio e Barreñada, Isaías (coords.): *España y la cuestión palestina*. Los libros de la catarata. Madrid. 2003.
- Carrasco, José Bernardo e Basterretche Baigño, Juan: *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Rialp. Madrid. 1995.
- Carretero, Mario e Limón, Margarita: "Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia", en Carretero, Mario: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique. Buenos Aires. 1995.
- Carretero, Mario, López-Manjón, Asunción e Jacott, Liliana: "La explicación causal de distintos hechos históricos" en Carretero, Mario: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique. Buenos Aires. 1995.
- Carretero, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós. Buenos Aires. 2007.
- Carretero, Mario; Jacott, Liliana; Limón, Margarita; López-Manjón, Asunción; e León, José A.: "Historical Knowledge: Cognitive and Instructional implications", en
- Carretero, Mario e Voss, James F. (eds.): *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale (NJ)/ Hove (UK). 1994.

- Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio e Asensio, Mikel: “Problemas y perspectivas de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva” en Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio (comps.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor. Madrid. 1989.
- Cava, María Jesús: *Rusia imperial. 1800-1914. El ocaso del zarismo*. Eudema. Madrid. 1995.
- Cavalli, Alessandro: “Introduzione. Insegnare storia contemporanea ai giovani europei del XXI secolo”, en Cavalli, Alessandro (a cura di): *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Il Mulino. Bologna. 2005.
- Cazden, Courtney B.: “Classroom Discourse”, en Wittrock, Merlin C.: *Handbook of research on teaching*. Macmillan. New York. 1986.
- Césaire, Aimé: *Discurso sobre el colonialismo*. Akal. Madrid. 2006.
- Chalcou, Véronique: “Enseigner la décolonisation en classe de terminale La mise à l’épreuve réciproque des histoires mondiale, nationale et locale”, en Moniot, Henri e
- Serwanski, Maciej (dirs.): *L’histoire et ses fonctions, Une pensée des pratiques au présent*. L’Harmattan. Paris. 2000.
- Chamberlain, M.: *La descolonización. La caída de los imperios europeos*. Ariel. Barcelona. 1997.
- Chambers, John H.: *A Traveller's history of Australia*. Windrush Press. Gloucestershire. 2000.
- Chazan, Noemi (ed.): *Irredentism and International Politics*. Lynne Kienner. Boulder, Colorado/Twickenham. 1991.
- Chenntouf, T.: “Mondialisation et enseignement de l’histoire des civilisations”, en Tutiaux-Guillon, Nicole et Nourrisson, Didier (ed.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l’université de Saint-Etienne. Saint-Etienne. 2003.
- Chomsky, Noam: *Estados fallidos. El abuso de poder y el ataque a la democracia*. Ediciones B. Barcelona. 2007
- Chomsky, Noam: *Hegemonía o supervivencia. La estrategia imperialista de Estados Unidos*. Ediciones B. Barcelona. 2004.
- Christian, David: *Mapas del tiempo: introducción a la Gran Historia*. Crítica. Barcelona. 2007.
- Citron, Suzanne: *Enseigner l’histoire aujourd’hui*. Les Éditions Ouvrières. Paris. 1984.
- Clarck, Richard e Salomon, Gabriel: “Media in Teaching”, en Wittrock, Merlin C.: *Handbook of research on teaching*. Macmillan. New York. 1986.

Clark, Jerry L. (1985): "Thus Spoke Chief Seattle: The Story of An Undocumented Speech". Prologue Magazine. Spring 1985, Vol. 18, No. 1
<http://www.archives.gov/publications/prologue/1985/spring/chief-seattle.html#T4>

Clark, Jonathan: "La América británica: ¿Qué hubiera pasado si la Revolución americana no hubiese tenido lugar?" en Ferguson, Niall (dir.): *Historia virtual : ¿qué hubiera pasado si...?* Taurus. Madrid.1998.

Clausewitz, Carl von: *De la guerra*. Labor. Sant Adrià de Besòs. 1992.

Cohen, Benjamin J.: *The question of imperialism. The Political Economy of Dominance and Dependence*. Macmillan. London. 1974.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence e Morrison, Keith: *Research Methods in Education*. Routledge. New York. 2007.

Colás Bravo, María Pilar e Buendía Eisman, Leonor: *Investigación educativa*. Alfar Sevilla. 1992.

Coll, César: *Psicología y curriculum*. Paidós. Barcelona. 1995.

Conklin, Alice A. e Fletcher, Ian Christopher: *European Imperialism 1830-1930*. Houghton Mifflin. Boston. 1999.

Connelly, F. Michael: *Teachers as curriculum planners : narratives of experience*. The Ontario Institute for Studies in Education. Toronto.1988.

Conrad, Joseph: *El corazón de las tinieblas*. El País. Madrid. 1992.

Constantine, Stephen: "‘Bringing the Empire alive’: the Empire Marketing Board and imperial propaganda, 1923- 33", en Mackenzie, John M. (ed.): *Imperialism and popular culture*. Manchester University Press. Manchester/N.Y. 1986b.

Cook, Bernard A.: *Belgium: a history*. Peter Lang, cop. New York. 2002.

Cooper, Frederick: "Wage Labor and Anticolonial Resistance in Colonial Kenya," en Conklin, Alice A. e Fletcher, Ian Christopher: *European Imperialism 1830-1930*. Houghton Mifflin. Boston. 1999.

Coquery-Vidrovitch, Catherine: "De l'imperialisme ancien à l'impérialisme moderne- L'avatar colonial" en Abdel-Malek, Anouar(dir.): *Sociologie de l'impérialisme*. Anthropos. Paris. 1971.

Corbel, L. e Falaize, B. (dir.): *Entre mémoire et savoirs, l'enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation*. INRP. Lyon. 2003.

Costas, Xosé-Henrique: *55 mentiras sobre a lingua galega*. Laiovento. Bertamiráns (A Coruña). 2010.

Cottle, Thomas J: "The Life Study: On Mutual Recognition and the Subjective Inquiry", en Burgess, Robert G (ed.): *Field Research: a Sourcebook and Field Manual*. Roulledge. London/N.Y. 1994 (1º ed. 1982).

Crooke, Alastair: "Quand Israël et l'Iran s'alliaient discrètement", en *Le Monde Diplomatique*. Février 2009. Nº 659.

Crosby, Alfred: *Imperialismo ecológico*. Crítica. Barcelona. 1999.

Cuesta Fernández, Raimundo: "Lo que la historia nos enseña sobre la enseñanza de la historia", en Armas, Xosé (coord.): *Ensinar e aprender historia na educación secundaria*. Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico. Santiago de Compostela. 1994.

Cuesta Fernández, Raimundo: *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal. Madrid. 1998.

Cuesta Fernández, Raimundo: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor. Barcelona. 1997.

Cuesta, Raimundo: "El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza", en *Encounters on education*. Volume 3. Fall 2002 Publicación Kingston, Ontario : Faculty of Education, Queen's University ; Winnipeg, Manitoba : University of Manitoba, Faculty of Education ; Madrid : Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Dalrymple, William: *White Mughals*. Harper Collins. London. 2002.

Danto, Arthur C.: *Historia y narración*. Paidós/ ICE de la universidad autónoma de Barcelona. Barcelona. 1989.

Davidson, Basil: *The Black Man's Burden. Africa and the curse of the Nation-State*. James Currey Ltd. Oxford. 1992.

De Castro Siman, Lana Mara: "L'imaginaire des adolescents et la fondation de la nation au Brésil", en Tutiaux-Guillon, Nicole et Nourrisson, Didier (ed.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l'université de Saint-Etienne. Saint-Etienne. 2003.

De Lissovoy, Noah: "Frantz Fanon y una pedagogía crítica materialista", en McLaren, Peter e Kincheloe, J. L.: *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó. Barcelona. 2008.

Deák, István: "The Habsburg Empire" (129-142), en Barkey, Karen e Von Hagen, Mark (eds.): *After Empire. Multiethnic societies and nation-building. The Soviet Union and the Russian, Ottoman and Habsburg Empires*. Westview Press. Oxford. 1997.

- Degnbol-Martinussen, John e Engberg-Pedersen, Poul: *Aid. Understanding International Development Cooperation*. Zed Books. London/ New York/ Mellemfolkeligt Samvirke. Copehgahen. 2003.
- Del Rincón Igea, Delio; Justo Annal, Agustín; Latorre Beltrán, Antonio e Sans Martín, Antoni: *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson. Madrid. 1995.
- Delval, Juan: “Stages in the Child’s Construction of Social Knowledge”, en Carretero, Mario e Voss, James F. (eds.): *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale (NJ)/ Hove (UK). 1994.
- Denzin, Norman R. e Lincoln, Yvonne S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage publications. Thousand Oaks- London- New Delhi. 1994.
- Diamond, Jared: *Colapso. Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Debate. Barcelona. 2006.
- Dias, Jill: “Portugal: la construcción de un imperio en el Viejo y el Nuevo mundo”, en Aldrich, Robert (dir.): *La era de los imperios*. Naturat. Barcelona. 2007.
- Dickinson, A.K. e Lee, P. J.: “Understanding and Research”, en Dickinson, A.K. e Lee, P. J. (eds.): *History Teaching and historical understanding*. Heineman. Londres. 1987 (1ª ed. 1978).
- Dickinson, A.K.: “The New Examinations: Servants or Lipservers of Historical Understanding?” en Dickinson, A.K. e Lee, P. J. (eds.): *History Teaching and historical understanding*. Heineman. Londre4s. 1987 (1ª ed. 1978).
- Díkötter, Frank: “The idea of ‘Race’ in Modern China”, en Hutchinson, John e Smith, Anthony D. (eds.): *Ethnicity*. Oxford University Press. Oxford. 1996.
- Domínguez, Jesús: “El lugar de la Historia en el currículum 11-16: Un marco general de referencia”, en Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio (comps.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor. Madrid. 1989.
- Doyle, Michael W.: *Empires*. Cornell University Press. Ithaca. 1986.
- Duncan-Andrade, Jeff e Morrell, Ernest: “La pedagogía crítica y la cultura popular en una clase de inglés de un instituto urbano de educación secundaria”, en McLaren, Peter e Kincheloe, J. L.: *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó. Barcelona. 2008.
- Eaton, Richard M.: “Islamic History as Global History”, en Adas, Michael (ed.): *Islamic & European expansion. The forging of a global order*. Temple University Press. Philadelphia. 1993.
- Edwards, A. D.: “The ‘Language of History’ and the Communication of Historical Knowledge”, en Dickinson, A.K. e Lee, P. J. (eds.): *History Teaching and historical understanding*. Heineman. Londres. 1987 (1ª ed. 1978).

- Eichelberger, R. Tony: *Disciplined inquiry. Understanding and doing educational research*. Longman. New York. 1989.
- Eizlini, C: *La colonisation enseignée aux enfants de Jules Ferry à nos jours, cas des manuels d'histoire du cours élémentaire et moyen*. Memoria de Master 2 recherche, bajo la dirección de Claude Lelièvre (Paris Descartes). 2005.
- Elliot, John: *La investigación-acción en educación*. Morata. Barcelona. 1990.
- Ellis, Geoffrey: *Napoleón*. Biblioteca nueva. Madrid. 2000.
- Engerman, David C.: "Ideology and the origins of the Cold War, 1917-1962", en Leffler, Melvin P. e Westad, Odd Arne: *The Cambridge History of the Cold War. Vol. I. Origins*. Cambridge University Press. Cambridge. 2010.
- Enloe, Cynthia: "Ethnic Soldiers" en Hutchinson, John e Smith, Anthony D. (eds.): *Ethnicity*. Oxford University Press. Oxford. 1996.
- Erickson, Frederick: *On standards of descriptive validity in studies of classroom activity*. The Institute for Research on Teaching. Michigan. 1979.
- Esdaile, Charles: *Las guerras de Napoleón. Una historia internacional. 1803-1815*. Critica. Barcelona. 2009.
- Evans, Richard J.: *Rereading German history: from unification to reunification 1800-1996*. Routledge. London. 1997.
- Fairbank, John King: *Historia de China: siglos XIX y XX.*: Alianza. Madrid. 1990.
- Falaize, B. (dir.); Boyer G.; C. Eizlini, C.; Benhayou A.-M: *La colonisation et les décolonisations dans les apprentissages scolaires de l'école primaire*. Lyon. INRP. 2009a.
- Falaize, B.: "Religions et colonies à l'école de la République (1881-1914)", en Borne, D. e Falaize, B. (dir.): *Religions et colonisation. Afrique, Asie, Océanie, Amériques, XVI-XXe siècle*. Editions de l'Atelier. 2009b.
- Falk, Richard: "Self-Determination Under International Law: The Coherence of Doctrine Versus the Incoherence of Experience", en Danspeckgruber, Wolfgang (ed.): *In The Self-Determination of Peoples: Community, Nation, and State in an Interdependent World*. Lynne Rienner Publishers. Boulder. 2002.
- Fanon, Frantz: *Los condenados de la tierra*. Txalaparta. Tafalla. 1990 (1ª ed.1961).
- Farrell, J.G.: *El sitio de krishnapur*. Anagrama. Barcelona. 2008.
- Feixa, Carles: *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel. Barcelona.1998.
- Ferguson, Niall: *Dinero y poder*. Taurus. Madrid. 2001.

Ferguson, Niall: *Coloso. Auge y decadencia del imperio americano*. Random House Mondadori. Barcelona. 2005.

Ferguson, Niall: *La guerra del mundo. Los conflictos del siglo XX y el declive de Occidente (1904-1955)*. Debate. Barcelona. 2007.

Fernández Enguita, Mariano: *Educación en tiempos inciertos*. Morata. Madrid. 2001.

Fernández Ros, José Manuel; González Salcedo, Jesús e Ramírez Aledón, Germán: *Historia do Mundo Contemporáneo*. Obradoiro/Santillana. Santiago de Compostela. 2008.

Fernández-Armesto, Felipe: *Civilizaciones. La lucha del hombre por controlar la naturaleza*. Taurus. Madrid. 2002.

Fernández-Armesto, Felipe: *Historia de la comida*. TusQuets. Barcelona. 2004.

Ferro, Marc (dir.): *El libro negro del colonialismo*. La esfera de los libros. Madrid. 2005.

Ferro, Marc: *Colonization. A global history*. Routledge. London/ N.Y. 1997.

Ferro, Marc: *Histoire des colonisations. Des conquêtes aux indépendances. XIIIe-XXe siècle*. Éditions du Seuil. Paris. 1994.

Fieldhouse, D.K.: *Colonialism: 1870-1945*. Weidenfels and Nicholson. London 1981.

Fines, John e Nicol, Jon: *Doing History 16-19: a case study in curriculum innovation and change*. The Historical Association. London. 1994.

Fitzgerald, Frances: "American Foreign Policy and the Rhetoric of History and Morality", en Kramer, Lloyd; Reid, Donald e Barney, William L. (eds.): *Learning History in America. Schools, Cultures, and Politics*. University of Minnesota Press. Minneapolis/London. 1994.

Flint. John E. (ed.): [*The Cambridge history of Africa*](#). t.V.: From c. 1790 to c. 1870 Cambridge University. Cambridge. 1994.

Florencia, Alam: "Civilización/barbarie en los manuales de historia del secundario". Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Nº16. 2007.
<http://www.ucm.es/info/nomadas/16/florenciaalam.pdf>

Fontana, Andrea e Frey, James H.: "Interviewing The Art of Science", en Denzini, Norman R. e Lincoln, Yvonna S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage. Thousand Oaks (California)/ London/ New Delhi. 1994.

Fontana, Josep: *Introducción al estudio de la historia*. Crítica. Barcelona. 1999.

Forbath, Peter: *El río Congo: descubrimiento, exploración y explotación del río más dramático de la tierra*. Turner/ Fondo de Cultura Económica. Madrid/ Mexico D.F.2002.

Frachon, Alain: “Pourquoi sommes-nous en Afghanistan?”. Le Monde. Sábado. 10 de xullo de 2010. Pax 2.

Frank, Andre Gunder: *ReOrient: global economy in the Asian age*. University of California Press. Berkeley. 1998.

Frykenber, R.E.: “India”, en Hastings, Adrian (ed.): *A World History of Christianity*. Cassell. Londres. 1999.

Fuentes Abeledo, Eduardo José: *Aprender a enseñar historia*. Diputación provincial de Lugo. Lugo. 1998.

Fuentes Agustí, M. e Monereo Font, C.: “Como buscan información en Internet los adolescentes”. Investigación en la escuela. Nº64. 2008.

Fuentes, Patricio; Ayala, Amalia; de Arce, José F. e Galán, José I.: *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula*. Pirámide. Madrid. 1997.

Furnham, Adrian: “Young People’s Understanding of Politics and Economics”, en

Galeano, Eduardo: *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI. México. 1971.

[Galindo Morales, Ramón](#): *La Enseñanza de la historia en educación secundaria : una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Algaida. Sevilla. 1997.

Gándara y Puga, José Manuel et al.: *La Neutralidad, el neutralismo y el no alineamiento*. CESEDEN. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Madrid. 1983.

García Añoberos, Jesús María: “La fuerza de trabajo del indígena americano en las épocas prehispánica y virreinal”, en *Quinto centenario: (América: economías, sociedades, mentalidades)*. Alhambra. Madrid. 1983.

Gard, A. e Lee, P.J.: “Educational Objectives for the Study of History Reconsidered”, en Dickinson, A.K. e Lee, P. J. (eds.): *History Teaching and historical understanding*. Heineman. Londres. 1987 (1ª ed. 1978).

Garraty, John A.: *The American Nation. A History of the United States*. Harper Collins. New York. 1995.

Gasnier, Richard: “L’étranger dans l’affiche publicitaire française (1880-1920): de l’exotisme colonial au système d’alliances”, en Nourrisson, Didier e Perrin, Yves (coord.): *Le barbare, l’étranger: images de l’autre*. Actes du colloque organisé par le CERHI. Publications de l’université de Saint-Étienne. 2005.

Gautier, Arlette: “Mujeres y colonialismo”, en Ferro, Marc (dir.): *El libro negro del colonialismo*. La esfera de los libros. Madrid. 2005.

Gelvin, James L.: *The Israel-Palestine conflict. One hundred years of war*. Cambridge University Press. New York. 2007.

- Gil Carnicero, Purificación e Piñeiro Peleteiro, María del Rosario: “El pensamiento geográfico en la edad escolar: la simulación como recurso didáctico”, en Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio (comps.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor. Madrid. 1989.
- Gimeno Sacristán, José: *Educación y convivencia en la cultura global*. Morata. Madrid. 2002.
- Giroux, Henry A.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC. Barcelona. 1990.
- Goetz, J.P. e LeCompte, M.D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid. 1998.
- Gonçalves, Arnaldo M.A.: “Macau, Timor and Portuguese India in the context of Portugal’s recent decolonization”, en Lloyd-Jones, Stewart e Costa Pinto, António: *The last empire : thirty years of portuguese decolonization*. Intellect. Bristol. 2003.
- González García, J. M^a (dir.): *Geografía e Historia: lo que saben los alumnos al término del bachillerato*. MEC. 1995.
- González Muñoz, M^a Carmen: *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Anaya. Madrid. 2002.
- Goodson, I.: “New Views of History: From Innovation to Implementation”, en Dickinson, A.K. e Lee, P. J. (eds.): *History Teaching and historical understanding*. Heineman. Londres. 1987 (1^a ed. 1978).
- Goodson, Ivor F.: *Historia del curriculum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor. Barcelona. 1995.
- Gordon, Daniel: “Teaching Western History at Stanford”, en Kramer, Lloyd; Reid, Donald e Barney, William L. (eds.): *Learning History in America. Schools, Cultures, and Politics*. University of Minnesota Press. Minneapolis/London. 1994.
- Grove, Richard H.: “Imperialism and the discourse of dessication: the institutionalisation of global environmental concerns and the role of the Royal Geographical Society, 1860-1880”, en Bell, Morag; Butlin, Robin A. e Hefferman, Michael: *Geography and Imperialism. 1820-1940*. Manchester University Press. Manchester/ New York. 1995.
- Guijarro Gutiérrez, Alfonso: “El peso del pasado. Posibilidades y límites de algunas propuestas innovadoras para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria”, en con-CIENCIA SOCIAL. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales. Federación Icaria. Akal. Madrid. 1997.
- Gunder Frank, André: *ReOrient. Global Economy in the Asian Age*. University of California Press. Berkeley/Los Angeles/London. 1998.

Hahn, Carole L.: "Controversial Issues in History Instruction", en Carretero, Mario e Voss, James F. (eds.): *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale (NJ)/ Hove (UK). 1994.

Halimi, Serge: "les premiers pas de M. Obama". Le Monde diplomatique. Juillet 2009. Pax 1.

Harbi, Mohammed e Stora, Benjamin: *La Guerre d'Algérie. 1954-2004, la fin de l'amnesie*. Robert Laffont. Paris. 2004.

Harvey, David: *El nuevo imperialismo*. Akal. Madrid. 2004.

Haslam, Jonathan: "La guerra o la paz de Stalin. ¿Qué hubiera pasado si se hubiese evitado la Guerra Fría?", en Ferguson, Niall (dir.): *Historia virtual : ¿qué hubiera pasado si...?* Taurus. Madrid. 1998.

Havighurst, Robert J e Taba, Hilda: *Carácter y personalidad del adolescente*. Marova. Madrid. 1972.

Headrick, Daniel R.: *The Tools of Empire. Technology and European Imperialism in the Nineteenth Century*. Oxford University Press. New York/Oxford. 1981.

Heimberg, C.: "Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde?", en Tutiaux-Guillon, Nicole et Nourrisson, Didier (ed.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l'université de Saint-Etienne. Saint-Etienne. 2003.

Hertzberg, Hazel W.: "Students, Methods and Materials of Instruction", en Downey, Matthew T. (ed.): *History in the schools*. National Council for the social studies. Bulletin 74. Washington D.C. 1985.

Highet, Gilbert: *The Art of Teaching*. Methuen. London. 1963.

Hilliar, David: "Australasia and the Pacific", en Hastings, Adrian (ed.): *A World History of Christianity*. Cassell. Londres. 1999.

Hinsdale, B.A.: *How to study and teach history*. Thoemmes Press. Bristol. 2000 (1ª ed. 1894).

Hobsbawm, Eric e Ranger, Terence: *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press. Cambridge. 1984.

Hobsbawm, Eric: *Nations and Nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. Press Syndicate of the University of Cambridge. Cambridge. 1990.

Hobsbawm, Eric: "The End of Empires" (12-19), en Barkey, Karen e Von Hagen, Mark (eds.): *After Empire. Multiethnic societies and nation-building. The Soviet Union and the Russian, Ottoman and Habsburg Empires*. Westview Press. Oxford. 1997.

- Hobsbawm, Eric: *La era del imperio, 1875-1914*. Crítica. Barcelona, 1998 (1ª ed., 1987).
- Hoetink, H.: “La República Dominicana, c. 1870-1940”, en Bethel, Leslie (ed.) : *Historia de América Latina*. T. 9. *México, América central y el Caribe, c. 1870-1930*. Crítica. Barcelona. 1992.
- Holland, R.F.: *European decolonization 1918-1981 : an introductory survey*. MacMillan. Basingstoke. 1985.
- Holliday, Adrian: *Doing and Writing Qualitative Research*. SAGE. London. 2007.
- Horowitz, Donald, L.: “Irredentas and Secessions: Adjacent Phenomena, Neglected Connections”, en Naomi Chazan (ed.): *Irredentism and international politics*. Adamantine/ Lynne Rienner. Twickenham/ Boulder, Colorado. 1991.
- Hotschchild, Adam: *El fantasma del rei Leopoldo: una historia de codicia, terror y heroísmo en el África colonial*. Península. Barcelona. 2002.
- Hutchinson, John e Smith, Anthony D. (eds.): *Ethnicity*. Oxford University Press. Oxford. 1996.
- Iggers, Georg G.: *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Idea books. Barcelona. 1998.
- Inkeles, Alex: *National character. A Psycho-Social perspective*. Transaction Publishers. New Brunswick/ New Jersey. 1997.
- Isichei, Elizabeth: *A History of African societies to 1870*. Cambridge University Press. Cambridge. 1997.
- Jackson, Philip W.: *La vida en las aulas*. Morata. Madrid. 1996.
- James, Paul: *Globalism, nationalism, tribalism: bringing theory back in*. Sage. London. 2006.
- Jenkins, Keith: *Repensar la historia*. SigloXXI. Madrid 2009.
- Johnsen, Egil Børre: *Textbooks in the kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*. Scandinavian University. Oslo. 1993.
- Joshel, Sandra R., Malamud, Margaret e McGuire, Donald T. (eds.): *Imperial Projections: Ancient Rome in Modern Popular Culture*, Johns Hopkins University Press. Baltimore/London. 2005.
- Judt, Tony: *Sobre el olvidado siglo XX*. Taurus. Madrid. 2008.
- Kaplan, Robert D.: *Gruñidos imperiales: el imperialismo norteamericano sobre el terreno*. Ediciones B. Barcelona. 2007.

- Kelly, Gregory J.; Chen, Catherine e Crawford, Theresa: "Methodological considerations For Studying Science-in-the-making In Educational Settings", en *Research in Science Education*, 1998, 28 (1), 23-49.
- Kent, John: "Informal Empire and the Defence of the Middle East 1945-56", en Bridges, Roy (ed.): *Imperialism, decolonization and Africa : studies presented to John Hargreaves*. Macmillan. Basingstoke. 2000.
- Kepel, Gilles: *Yihad*. Gallimard, s.l., 2003.
- Kershaw, Ian: *Hitler. 1889-1936*. Península. Barcelona. 2002.
- Kiely, Ray: *Rethinking Imperialism*. Palgrave Macmillan. Basigtok/New York. 2010.
- Kramer, Lloyd e Reid, Donald: "Introduction: Historical Knowledge, Education, and Public Culture", en Kramer, Lloyd; Reid, Donald e Barney, William L. (eds.): *Learning History in America. Schools, Cultures, and Politics*. University of Minnesota Press. Minneapolis/London. 1994.
- Kuethe, James L.: *Los procesos de enseñar y aprender*. Paidós. Buenos Aires. 1971.
- Lantheaume, F.: *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Doctorado de sociologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris, tapuscrit, 2002.
- Lantheaume, F.: "Manuels scolaires et colonisation. Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur le formation de l'esprit critique". *LIDIL*. Université Stendhal-Grenoble 3. 2007, n035, p.159-175.
- Lantheaume, F.: "Fait colonial et religion dans les programmes et les manuels scolaires ", en Borne, D. e Falaize, B.: *Religions et colonisation*. Editions de l'Atelier. 2009a.
- Lantheaume, F.: "Des héros aux victimes. Les risques d'une dé-politisation de l'enseignement de l'histoire". *Le Cartable de Clio*, Lausanne, n°9, 2009b.
- Laspra Rodríguez, Alicia: "La ayuda británica", en Moliner Prados, Antonio (ed.): *La guerra de la independencia en España (1808-1814)*. Nabla. Alella (Barcelona). 2007.
- Lautier, Nicole: "L'appropriation de connaissances historiques et politiques par les adolescents", en Moniot, Henri e Serwanski, Maciej (dirs.): *L'histoire et ses fonctions, Une pensée des pratiques au présent*. L'Harmattan. Paris. 2000.
- Lautier, Nicole e Allieu-Mary, Nicole: "La didactique de l'histoire", en *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* n° 162. janvier-février-mars. 2008.

Laville, Christian: “La guerre des récits: Débats et illusions autour de l’enseignement de l’histoire”, en Moniot, Henri e Serwanski, Maciej (dirs.): *L’histoire et ses fonctions, Une pensée des pratiques au présent*. L’Harmattan. Paris. 2000.

Laville, Christian: “Que (re)viendrait faire la mémoire dans l’enseignement de l’histoire?”, en *Encounters on education*. Volume 3. Fall 2002 Publicación Kingston, Ontario : Faculty of Education, Queen's University ; Winnipeg, Manitoba : University of Manitoba, Faculty of Education ; Madrid : Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Leffler, Melvin P.: “The emergence of an American grand strategy, 1945-1952”, en Leffler, Melvin P. e Westad, Odd Arne: *The Cambridge History of the Cold War. Vol. I. Origins*. Cambridge University Press. Cambridge. 2010.

Leinhardt, G.; Beck I. L. e Stanton, C. (eds.): *Teaching and learning in history*. Lawrence Erlbaum associates. Hillsdale (New Jersey). 1994.

Lichtheim, George: *El imperialismo*. Alianza. Madrid. 1971.

Limón, Margarita e Carretero, Mario: “Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico” en Carretero, Mario: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique. Buenos Aires. 1995.

Lindqvist, Sven: *Exterminad a todos los salvajes*. Turner. Madrid. 2004.

Little, Vivienne e Trevor, John: *Historical Fiction in the Classroom*. Teaching of History series nº 59. The Historical Association. 1990.

Loomba, Ania: *Colonialism/Postcolonialism*. Routledge. New York. 1998.

López Facal, Ramón: “Libros de texto: sin novedad”, en con-CIENCIA SOCIAL. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales. Federación Icaria. Akal. Madrid. 1997.

López Facal, Ramón: “Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). *Iber* nº 24, pp 46-57; Mayo-Junio 2000.

López Facal, Ramón: “Enseñar la historia de la gente”; en Institut Universitari d’Història Jaume Vicens Vives. Jornadas de Debate (2002.Barcelona); Bernal A. M. et al.: *Josep Fontana: Historia y proyecto social*. Barcelona. Crítica. 2004.

López Facal, Ramón: *O concepto de nación no ensino da historia*. Tese doutoral inédita. Universidade de Santiago de Compostela. 1999.

López Serrano, Alfredo e Valls Montés, Rafael (eds.): *Dimensión europea e interculturalidad en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Síntesis. Madrid. 2002.

Lourenço, Eduardo: *O labirinto da saudade. Psicanálise Mítica do Destino Português*. Publicações Dom Quixote. Lisboa. 1982.

Luis Gómez, Alberto: *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Diada. Sevilla. 2000.

Lynch, John: *Las revoluciones hispanoamericanas: 1808-1826*. 11ª ed. Ariel. Barcelona. 2008.

Mackenzie, John M. (ed.): *Imperialism and Popular Culture*. Manchester University Press. Manchester- New York. 1986.

Mackenzie, John M.: “‘In touch with the infinite’: the BBC and the Empire, 1923-53”, en Mackenzie, John M. (ed.): *Imperialism and popular culture*. Manchester University Press. Manchester/N.Y. 1986b.

MacKenzie, John M.: “The provincial geographical societies in Britain, 1884-1914”, en Bell, Morag; Butlin, Robin A. e Hefferman, Michael: *Geography and Imperialism. 1820-1940*. Manchester University Press. Manchester/ New York. 1995. Madrid. 1976.

Magdoff, Harry: *The Age of Imperialism. The Economics of U.S. Foreign Policy*. Monthly Review Press. 1969. New York/ London.

Mainer, Juan: “¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de Ciencias sociales para la Secundaria Obligatoria”. *Iber* nº4, abril 1995, 87-103.

Malamud, Carlos: *América Latina, siglo XX: la búsqueda de la democracia*. Síntesis. Madrid. 1992.

Malgesini, Graciela e Giménez, Carlos: *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Los libros de la catarata. Madrid. 2000.

Mangan, J:A: “ ‘The grit of our forefathers’: invented traditions, propaganda and imperialism”, en Mackenzie, John M. (ed.): *Imperialism and popular culture*. Manchester University Press. Manchester/N.Y. 1986.

Marcuse, Herbert: *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*. Alianza. Madrid. 1974.

Martínez Carreras, José U.: “La historia del mundo contemporáneo”. En Rodríguez Oliva, P. [et al.].: *La Enseñanza de la historia estado de la cuestión*. Ágora. Málaga. 1992.

Martínez Miguélez, Miguel: *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas. México D.F: 2006.

Marzal, Jaime: *Livingstone*. Colección Grandes héroes. Planeta. 1981.

Marzo, Jorge Luis e Roig, Marc: “Cronología política y económica del Congo”, en Marzo, Jorge Luis e Roig, Marc (eds.): *Planeta Kurtz. Cien años de El corazón de las tinieblas de Joseph Conrad*. Mondadori. Barcelona. 2002.

Mason, Philip: *Estructuras de la dominación*. Fondo de cultura económica. México. 1975 (1ª ed. En inglés, 1970).

Maybury-Lewis, David; Macdonald, Theodore e Maybury-Lewis, Biorn: *Manifest destinies and indigenous peoples*. Harvard University Press. Cambridge, Mass. 2009

Mazlish, Bruce: “Crossing boundaries: Ecumenical, World and Global History” en Pomper, Philip; Elphick, Richard H. e Vann, Richard T.: *World History. Ideologies, Structures and Identities*. Blackwell publishers. Oxford-Malden (Mass.). 1998.

Mbembe, Achille: “Al borde del mundo. Fronteras, territorialidad y soberanía en África”, en VV.AA.: *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales. Traficantes de sueños*. Madrid. 2008.

McDiarmid, G. Williamson: “Understanding History for Teaching: A Study of the Historical Understanding of Prospective Teachers”, en Carretero, Mario e Voss, James F. (eds.): *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale (NJ)/ Hove (UK). 1994.

McEwan, Cheryl: “ ‘The Mother of all the Peoples’: geographical knowledge and the empowering of Mary Slessor”, en Bell, Morag; Butlin, Robin A. e Hefferman, Michael: *Geography and Imperialism. 1820-1940*. Manchester University Press. Manchester/ New York. 1995.

Mclaren, Peter: “El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía”, en McLaren, Peter e Kincheloe, J. L.: *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó. Barcelona. 2008.

McMahon, Robert J.: “US national security policy from Eisenhower to Kennedy”, en Leffler, Melvin P. e Westad, Odd Arne: *The Cambridge History of the Cold War. Vol. I. Origins*. Cambridge University Press. Cambridge. 2010.

McMillan, James H. e Schumacher, Sally: *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Addison wesley. Madrid. 2005.

McMurtry, Larry: *Caballo Loco*. Mondadori. Barcelona. 2001.

McNeill, William H: “The Age of gunpowder Empires, 1450-1800”, en Adas, Michael (ed.): *Islamic & European expansion. The forging of a global order*. Temple University Press. Philadelphia. 1993.

McNeill, William H: “The Changing Shape of World History” en Pomper, Philip; Elphick, Richard H. e Vann, Richard T.: *World History. Ideologies, Structures and Identities*. Blackwell publishers. Oxford-Malden (Mass.). 1998.

Meil Landwerlin, Gerardo: *Padres e hijos en la España actual*. Fundación La Caixa. S.l. 2006.

Menéndez del Valle, Emilio: “Sahara español: una descolonización tardía”. Cuadernos para el diálogo, suplemento nº 68. Madrid. 1975.

- Merchán, F. Javier: *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro. Barcelona. 2005.
- Merle, Marcel: “El anticolonialismo”, en Ferro, Marc (dir.): *El libro negro del colonialismo*. La esfera de los libros. Madrid. 2005.
- Metcalf, Barbara e Metcalf, Thomas: *A Concise History of India*. Cambridge University Press. Cambridge. 2002.
- Metcalf, Barbara e Metcalf, Thomas: *Historia de la India*. Cambridge University Press. Madrid. 2003.
- Michon, Sébastien: “Les effets de contextes d’études sur la politisation”. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. Nº163. Avril-mai-juin 2008.
- Miége, J. L.: *Expansión europea y descolonización de 1870 a nuestros días*. Barcelona. Labor. 1975.
- Mikk, Jaan: *Textbook: Research And Writing*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 2000.
- Miller, David (dir.): *Enciclopedia del pensamiento político*. Alianza. Madrid. 1989.
- Mommsen, Wolfgang J.: *La época del imperialismo. Europa. 1885-1914*. Siglo XXI. 1983.
- Montagu, Ashley: *La naturaleza de la agresividad humana*. Alianza universidad. Madrid. 1976.
- Moogk, Peter N.: *La Nouvelle France : the making of French Canada : a cultural history*. Michigan State University Press. East Lansing. 2000.
- Moradiellos, Enrique: *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*. Siglo XXI. Madrid. 2001.
- Moral Santaella, Cristina e Pérez García, María Purificación (coords.): *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Pirámide. Madrid. 2009.
- Morton, Desmond: *A Short History of Canada*. McClelland & Stewart. Toronto. 1994.
- Mouradian, Claire: “Los rusos en el Cáucaso” en Ferro, Marc (dir.): *El libro negro del colonialismo*. La esfera de los libros. Madrid. 2005.
- Münkler, Herfried: *Empires*. Polity Press. Cambridge. 2007.
- Ndong-Bidyogo, Donato: “Los herederos del señor Kurt”, en Marzo, Jorge Luis e Roig, Marc (eds.): *Planeta Kurtz. Cien años de El corazón de las tinieblas de Joseph Conrad*. Mondadori. Barcelona. 2002.
- Neri, Riccardo: *Progetto storia 2*. La Nuova Italia. Firenze. 1991.

Nerín, Gustau: *Un guardia civil en la selva*. Ariel. Barcelona. 2008.

Newton Suter, W.: *Introduction to Educational Research. A Critical Thinking Approach*. Sage. London/ New Delhi/ Thousand Oaks. 2006.

Nicholls, Jason: "Methods in School Textbook Research" en *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. Vol. 3. Nº 2. July 2003.
<http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal6/nichollsrev.pdf>

Nichols, Roger L.: "National Expansion and Native Peoples of the United States and Canada", en Maybury-Lewis, David; Macdonald, Theodore e Maybury-Lewis, Biorn: *Manifest destinies and indigenous peoples*. Harvard University Press. Cambridge, Mass. 2009.

Nickel, Horst: *Psicología de la conducta del profesor*. Herder. Barcelona. 1981.

Nisbet, J.D. e Entwistle, N.J.: *Métodos de investigación educativa*. Oikos-Tau. Barcelona. 1980.

Ogier, A.: "La modification de la conscience historique construite par l'école: l'exemple du discours sur Napoléon I", en Tutiaux-Guillon, Nicole et Nourrisson, Didier (ed.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l'université de Saint-Etienne. Saint-Etienne. 2003.

Omary, Elias: "El futuro de las relaciones hispano-marroquíes desde el punto de vista de las víctimas de los gases tóxicos en la guerra del Rif", en Fibla García-Sala, Carla: *España-Marruecos desde la orilla sur : la relación hispano-marroquí : opiniones e ideas*. Al Fanar/Icaria. Rabat/ Barcelona. 2005.

Orizo, Francisco Andrés e Elzo, Javier (dir.): *España 2000, entre el localismo y la globalidad*. Universidad de Deusto. Madrid. 2000.

Orwell, George: *Los días de Birmania*. Ediciones del viento. A Coruña. 2003.

Orwell, George: *Matar a un elefante y otros escritos*. Turner. Madrid. 2006.

Otero Carvajal, Luis Enrique; Fernández Bulete, Virgilio e Gómez Bravo, Gutmaro: *Historia do Mundo Contemporáneo*. SM, s.l., 2008.

Pacheco de Oliveira, Joao: " 'Wild Indians', Tutelary Roles, and Moving Frontier in Amazonia: Images of Indians in the Birth of Brazil, en Maybury-Lewis, David; Macdonald, Theodore e Maybury-Lewis, Biorn: *Manifest destinies and indigenous peoples*. Harvard University Press. Cambridge, Mass. 2009.

Pagès, J.: "La comparación en la enseñanza de la historia", *Clio y Asociados* 9-10. 2005. pp. 17-35. <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/Pages.pdf>

Palou, Jordi: "El concepto de potencia media. Los casos de España y México". *Afers Internacionals*, núm. 26, pp. 7-35.

<http://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/viewFile/27935/40838>

Park, Mungo: *Viajes a las regiones interiores de África*. Ediciones del viento. A Coruña. 2008.

Paschuán Ferreira, Alberto: "Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia". *Boletín de historia y geografía* nº 20. 2006. Págs. 9-20.

Payne, Stanley G.: *Historia del fascismo*. Planeta. Barcelona. 1995.

Pedraz Marcos, Azucena: *Quimeras de África. La Sociedad Española de Africanistas y Colonistas*. Polifemo. Madrid. 2000.

Peel, F. A.: *The nature of adolescent judgement*. Staple Press. London. 1971.

Perrault, Gilles: *Notre ami le roi*. Gallimard. S.l. 1990.

Petras, James e Veltmeyer, Henry: *Juicio a las multinacionales. Inversión extranjera e imperialismo*. Popular. Madrid. 2007.

Petrich, Perla: "Representaciones gráficas del V centenario", en Covo, Jacqueline (ed.): *Las representaciones del tiempo histórico*. Université Charles de Gaulle (Lille). 1994.

Phillips, Robert: *History teaching, Nationhood and the State. A study in Educational Politics*. Cassell. London. 1998.

Plá, Sebastián: *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés-Colegio Madrid. México. 2005.

Porlán, Rafael e Martín, José: *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada. Sevilla. 1991.

Portal, Ch.: "Empathy as an objective for History Teachers" en Portal, Ch.(ed.): *The History curriculum for Teachers*. The Falmer Press. London. 1987

Porter, Andrew: *European Imperialism. 1860-1914*. Macmillan. London. 1994.

Postman, Neil: *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Eumo-octaedro. Barcelona. 1999.

Pousa, Manuel: "Deficiencias y errores geográficos en el aprendizaje de la historia contemporánea en primero de bachillerato". *Iber* nº60, abril-junio 2009, 48-59.

Pousa, Manuel: *O cosmopolitismo a través do ensino da historia contemporánea: un estudio de caso*. Trabajo de investigación tutelado polo doutor Ramón López Facal. Universidade de Santiago de Compostela. 2008. Inédito.

- Pozo J. I.; Asensio, M., e Carretero, M.: “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”, en Carretero, M.; Pozo, J. I., y Asensio, M., *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 211-239. Visor. Madrid. 1989.
- Pradera, Josep: “España: la genealogía del colonialismo moderno”, en Aldrich, Robert (dir.): *La era de los imperios*. Naturat. Barcelona. 2007.
- Prats, J.: “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales” En: *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil. 2003. <http://www.ub.edu/histodidactica/CCSS/Lineas-Prats.pdf>
- Prats, Joaquín e Santacana, Joan: “Los contenidos en la enseñanza de la historia”, en Prats, Joaquín (coord.): *Didáctica de la geografía e historia*. Graó. Barcelona. 2011.
- Prats, Joaquín; Castelló, José emilio; Forcadell, Carlos; García, María Camino; Izuzquiza, Ignacio e Loste, María Antonia: *Historia do Mundo Contemporáneo*. Anaya. Getafe (Madrid). 2008.
- Procacci, Giuliano: *Historia general del siglo XX*. Crítica. Barcelona. 2001.
- Prot, Brigitte: *Pedagogía de la motivación: cómo despertar el deseo de aprender*. Narcea. Madrid. 2004.
- Puwar, Nirwal: “Poses y construcciones melodramáticas”, en VV.AA.: *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales. Traficantes de sueños*. Madrid. 2008.
- Ram, Uri: “The colonization perspective in Israeli sociology”, en Pappé, Ilan: *The Israel/Palestine Question. A Reader*. Routledge. London/ N.Y. 2007.
- Ramonet, Ignacio e Chomsky, Noam: *Como nos venden la moto*. Icaria. Barcelona. 2008.
- Ranger, Trevor: “The Invention of Tradition in Colonial Africa”, en Hobsbawm, Eric e Ranger, Terence: *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press. Cambridge. 1984.
- Reder Gadow, Marion: “Iconografía española y extranjera”, en Moliner Prados, Antonio (ed.): *La guerra de la independencia en España (1808-1814)*. Nabla. Alella (Barcelona). 2007.
- Reeve, JohnMarshall: *Motivación y emoción*. McGraw-Hill. Madrid. 1994.
- Richards, Jeffrey: “Boy’s Own Empire: feature films and imperialism in the 1930s”, en Mackenzie, John M. (ed.): *Imperialism and popular culture*. Manchester University Press. Manchester/N.Y. 1986.
- Richaudeau, François: *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*. SECAB/CERLAL/UNESCO. 1981. Bogotá/Paris.

Ricklefs, M.C.: *A history of modern Indonesia since c.1200*. Palgrave. Houndmills, Basingtoke, Hampshire (UK). 2001.

Robinson, Ronald e Gallagher, John: *Africa and the Victorians: The Official Mind of Imperialism*. Macmillan. London. 1961.

Rodrigo, M.J.: “Promoting narrative literacy and historical literacy” en Carretero, M e Voss, J.F. (eds.): *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences*. LEA. Hillsdale (NJ). 1994.

Rodríguez Jesús: “Melilla: un laboratorio de convivencia”. El Pais Semanal, 21 de noviembre de 2010. Tamén disponible online en http://www.elpais.com/articulo/portada/laboratorio/convivencia/elpepusocepts/20101121/elpepspor_10/Tes

Rosenstone, Robert A.: “The Historical Film: Looking at the Past in a Postliterate Age”, en Kramer, Lloyd; Reid, Donald e Barney, William L. (eds.): *Learning History in America. Schools, Cultures, and Politics*. University of Minnesota Press. Minneapolis/London. 1994

Rotberg, Robert I.: *The founder: Cecil Rhodes and the pursuit of power*. Oxford University Press. New York. 1988.

Rothermund, Dietmar: *The Routledge companion to decolonization*: Routledge. Oxford. 2006.

Ruiz Garcia, Enrique: *La era de Carter. Las transnacionales. Fase superior del imperialismo*. Alianza editorial. Madrid. 1978.

Ruiz Soroa, José María: “¿Funciona la democracia en automático?”, El Pais, 13 de noviembre de 2010.

Ruiz-Giménez Arrieta, Itziar: *La historia de la intervención humanitaria. El imperialismo altruista*. Los libros de la catarata. Madrid. 2005. Prólogo de Karlos Pérez de Armiño.

Ryan, James R.: “Imperial landscapes: photography, geography and British overseas exploration, 1858-1872”, en Bell, Morag; Butlin, Robin A. e Hefferman, Michael: *Geography and Imperialism. 1820-1940*. Manchester University Press. Manchester/ New York. 1995.

Said, Edward: *Cultura e imperialismo*. Anagrama. Barcelona. 1996.

Said, Edward: *Orientalismo*. Debate. Madrid. 2002.

Sánchez Delgado, Primitivo: “La didáctica de la historia en la historia de la didáctica”. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 16 Núm. 1 (2005). 195 – 226.
<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0505120195A.PDF>

Sánchez Delgado, Primitivo: “Sobre la enseñanza del área de Ciencias Sociales”, en Monclús Estella, Antonio (coord.): *La enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales*. Complutense. Madrid. 1992.

Sanchidrián Blanco, Carmen: “Qué historia se enseñaba en el bachiller elemental. Los manuales de *Historia universal* y de España”, en Gómez García, Nieves e Trigueros Gordillo, Guadalupe: *Los manuales de texto en la Enseñanza secundaria (1812-1990)*. Kronos. Sevilla. 2000.

Sandín Esteban, M. Paz: *Investigación educativa en educación. Fundamentos y tradición*. McGraw Hill. Madrid. 2003.

Schama, Simon: *Auge y caída del imperio británico. 1776-2000*. Crítica. Barcelona. 2004.

Schumpeter, Joseph A.: *Imperialismo. Clases sociales*. Tecnos. Madrid. 1986.

Scott, David e Morrison, Marlene: *Key Ideas in Educational Research*. Continuum. London/N.Y. 2007.

Sebastián, Luis de: *África, pecado de Europa*. Trotta. Madrid. 2006.

Segovia Olmo, Felipe e Beltrán Llera, Jesús: *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Espasa. Madrid. 1998.

Segura, Antoni (coord.): *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Fundació Jaume Boffill. Barcelona. 2001.

Sen, Amartya: “Libertad y ají. Usos y abusos del multiculturalismo”. Letra Internacional. Verano 2006.

Service, Robert: *Historia de Rusia en el siglo XX*. Crítica. Barcelona. 2000.

Shafir, Gershon: “Zionism and colonialism: a comparative approach”, en Pappé, Ilan: *The Israel/Palestine Question. A Reader*. Routledge. London/ NewYork. 2007.

Shaw, Albert: *A cartoon history of Roosevelt career*. The review of reviews company. New York. 1910.

http://www.archive.org/stream/cartoonhistoryof00shaw/cartoonhistoryof00shaw_djvu.txt

Shemilt, D.: “Beauty and the philosopher: empathy in History and classroom” en A.K. Dickinson, Lee, P.J. e Rogers, P.J. (eds.): *Learning History*. Heinemann. London. 1984.
Smith, Tony: *The Pattern of Imperialism. The United States, Great Britain, and the late industrializing world since 1815*. Cambridge University Press. Cambridge/New York/Melbourne. 1981.

Sobejano Sobejano, María José: *Ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. UNED. Madrid. 2003.

- Solé, Robert: *La expedición Bonaparte. El nacimiento de la egiptología*. Edhasa. Barcelona. 2001.
- Southgate, Beverley: *What is history for?* Routledge. London/ New York. 2005.
- Souto González, Xosé Manuel: “El diario del profesor como instrumento de valoración”, en De Vera Ferre et alii (ed.) *Educación y Geografía*. Actas de las IV Jornadas de Didáctica de la Geografía, Alicante, AGE y Universidad de Alicante, pp. 265-272. 1998.
- Springhall, John O.: “‘Up Guards and At Them!’: British imperialism and popular art, 1880-1914”, en Mackenzie, John M. (ed.): *Imperialism and popular culture*. Manchester University Press. Manchester/N.Y. 1986.
- Stamm, Anne: *L'Afrique de la colonisation à l'indépendance*. Presses Universitaires de France. Paris. 1998.
- Stearns, Paul N., Seixas, Peter e Wineburg, Sam (eds.): *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York-London. New York University Press. 2000.
- Stearns, Peter N.: *The Industrial revolution in world history*. Westview Press. Boulder. 1998.
- Steele, Ian: *Developments in History Teaching*. Open Books. London. 1976.
- Steiner, George e Ladfaji, Cécile: *Elogio de la transmisión*. Siruela. Madrid. 2003.
- Storch, Tanya (ed.): *Religions and missionaries around the Pacific, 1500-1900*. Ashgate/Variorum. Aldershot/Burlington. 2006
- Stovall, Tyler: “Colonial Workers in France during the Great War,” en Conklin, Alice A. e Fletcher, Ian Christopher: *European Imperialism 1830-1930*. Houghton Mifflin. Boston. 1999.
- Stradling, R: *Teaching 20th Century European History*. Council of Europe. Strasbourg. 2001.
- Suremain, M.-A. de: “Entre clichés et histoire des représentations : manuels scolaires et enseignement du fait colonial”, en Cock, L. de, e Picard, E. (dir): *La Fabrique de l'histoire*. Agone. Marsella. 2009.
- Sweezy, Paul; Magdoff, Harry; Bellamy Foster, John e McChesney, Robert: “El nuevo imperialismo recupera a Kipling cien años después”, en Amin, Samir; Bellamy Foster, John; Gowan, Peter; Magdoff, Fred; Magdoff, Harry; McChesney, Robert e Sweezy, Paul: *Neoimperialismo en la era de la globalización*. Hacer. 2004.

Szmolka Vida, Inmaculada: *Marruecos, 1984- 1999: dinámicas políticas internas y su representación en el diario El País*. Vida Editorial/ Centro de Investigaciones Sociológicas/ Siglo XXI de España. Madrid. 2007

Tarlo, Emma: "Is Khadi the Solution?", en Dube, Saurabh (ed.): *Historical Anthropology*. Oxford University Press. New Delhi. 2007.

Thompson, D.: "Understanding the past: procedures and content", en A.K. Dickinson, Lee, P.J. e Rogers, P.J. (eds.): *Learning History*. Heinemann. London. 1984.

Thompson, Harry: *Hacia los confines del mundo*. Salamandra. Barcelona. 2007.
Tiedemann, R.G: "China and its neighbours", en Hastings, Adrian (ed.): *A World History of Christianity*. Cassell. Londres. 1999.

Tilly, Charles: "How Empires End", en Barkey, Karen e Von Hagen, Mark (eds.): *After Empire. Multiethnic societies and nation-building. The Soviet Union and the Russian, Ottoman and Habsburg Empires*. Westview Press. Oxford. 1997.

Tipton, Elise K.: *Modern Japan. A social and political history*. Routledge. London/New York. 2002.

Todorov, Tzvetan: *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI. México D.F. 1987.

Todorov, Tzvetan: *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Península. Barcelona. 2002.

Todorov, Tzvetan: *El Nuevo desorden mundial: reflexiones de un europeo*. Península. Barcelona. 2003.

Todorov, Tzvetan: *El espíritu de la Ilustración*. Galaxia Gutenberg. Barcelona. 2008.

Toer, Pramodya Ananta: *Tierra humana*. Txalaparta. Tafalla. 1995.

Tonkin, Elisabeth McDonald, Maryon e Chapman, Malcolm: "History and ethnicity" en Hutchinson, John e Smith, Anthony D. (eds.): *Ethnicity*. Oxford University Press. Oxford. 1996.

Tormo Sanz, Leandro: "Algunas ideas rectoras de las relaciones entre las Indias Españolas y los países del Extremo Oriente durante el siglo XVI", en de la Torre Villar, Ernesto(comp.): *La expansión hispanoamericana en Asia : siglos XVI y XVII*. FCE. México. 1980.

Toscano, José Martín: "Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor." Kikiriki, nº 33, pp 35-40. 1994.

Trend, David: "Merchants of Death: Media Violence and American Empire". Harvard Educational Review. Vol. 73. nº3. 2003.

Trepat, Cristòfol-A. e Rivero, Pilar: *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Graó. Barcelona. 2010.

Trepat, Cristòfol-A.: *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Graó/ICE da Universitat de Barcelona. Barcelona. 1995.

Troncoso de Castro, Antonio: *Ceuta y Melilla. 20 siglos de España*. Vassallo de Mumbert. Madrid. 1979.

Tussell, Javier; Sepúlveda, Isidro; Tussell, Silvia; Sueiro, Susana e Mateos, Abdón: *Historia del mundo contemporáneo*. SM. Madrid. 2002.

Tutiaux-Guillon, Nicole: “L’histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique”, en Tutiaux-Guillon, Nicole et Nourrisson, Didier (ed.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l’université de Saint-Etienne. Saint-Etienne. 2003.

Valls, Rafael: “Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?”. *Iber* nº4, abril 1995, 105-121.

Valls, Rafael: “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*: 15, 2001, 23-36.
http://www.ub.es/histodidactica/articulos/valls-montes2.htm#_ednref12.

Valls, Rafael: “España”, en Valls, Rafael (dir.): *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de historia. Vol. I Países andinos y España*. Fundación MAPFRE TAVERA/ O.E.I. S.I. 2005.

Valls, Rafael: *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Libros del zorzal. Buenos Aires. 2008.

Van der Velde, Paul: “The Royal Dutch Geographical Society and the Dutch East Indies, 1873-1914: from colonial lobby to colonial hobby”, en Bell, Morag; Butlin, Robin A. e Hefferman, Michael: *Geography and Imperialism. 1820-1940*. Manchester University Press. Manchester/ New York. 1995.

Vargas Llosa, Mario: *El sueño del celta*. Alfaguara. Madrid. 2010.

Vieuxloup, J.: “Enseigner les concepts d’état et de pouvoir en classe de quatrième et troisième de collège”, en Tutiaux-Guillon, Nicole et Nourrisson, Didier (ed.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l’université de Saint-Etienne. Saint-Etienne. 2003.

Vilar, Pierre: *Iniciación al vocabulario de análisis histórico*. Crítica. Barcelona. 1999.

Villar Angulo, L. M.: *Enfoque modular de la enseñanza 1. El autoperfeccionamiento del profesor*. Cincel. Madrid. 1980.

Viñas, Ángel: *En las garras del águila. Los pactos con Estados Unidos de Francisco Franco a Felipe González (1945-1995)*. Crítica. Barcelona. 2003.

Vitoria, Francisco de: *Sobre el poder civil. Sobre los indios. Sobre el derecho de la guerra*. Tecnos. Madrid. 1998.

Von Borries, Bodo: "(Re-) Constructing History and Moral Judgement: On relationships Between Interpretations of the Past and Perceptions of the Present", en Carretero, Mario e Voss, James F. (eds.): *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale (NJ)/ Hove (UK). 1994.

Von Borries, Bodo: "L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole secondarie in Germania", en Cavalli, Alessandro (a cura di): *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Il Mulino. Bologna. 2005.

Voss, James F.; Carretero, Mario; Kennet, Joel; Ney Silfies, Laurie: "The Collapse of the Soviet Union: A Case Study in Causal Reasoning", en Carretero, Mario e Voss, James F. (eds.): *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale (NJ)/ Hove (UK). 1994.

Walker, Christopher: *Armenia: the survival of a nation*. Routledge. London. 1990.

Ward, Kevin: "Africa", en Hastings, Adrian (ed.): *A World History of Christianity*. Cassell. Londres. 1999.

Weber, Eugen Joseph: *Peasants into Frenchmen: the modernization of rural France 1870-1914*. Stanford University. Stanford (California). 1993.

Westad, Odd Arne: "The Cold War and the international history of the twentieth century", en Leffler, Melvin P. e Westad, Odd Arne: *The Cambridge History of the Cold War. Vol. I. Origins*. Cambridge University Press. Cambridge. 2010.

Westenfelder, Frank: "Geografía y protagonistas de un mito. Mercenarios y aventureros blancos en África central", en Marzo, Jorge Luis e Roig, Marc (eds.): *Planeta Kurtz. Cien años de El corazón de las tinieblas de Joseph Conrad*. Mondadori. Barcelona. 2002.

Willmer, Franke: *The indigenous voice in world politics. Since times immemorial*. SAGE. Newbury Park (California)/London/N. Delhi. 1993.

Winkler, Martin M.: "The Roman Empire in American Cinema after 1945", en Joshel, Sandra R., Malamud, Margaret e McGuire, Donald T. (eds.): *Imperial Projections: Ancient Rome in Modern Popular Culture*, Johns Hopkins University Press. Baltimore/London. 2005.

Wolf, Eric R.: *Europa y la gente sin historia*. FCE. Mexico. 1987.

Wonderly, Monique: "Children's film as an instrument of moral education". *Journal of Moral Education*. Vol. 38. Nº1. March 2009.

Woods, Peter: *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona. 1989.

Wrzosek, Wojciech: “Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscience historique”, en Moniot, Henri e Serwanski, Maciej (dirs.): *L’histoire et ses fonctions, Une pensée des pratiques au présent*. L’Harmattan. Paris. 2000.

Yelon, Stephen L. e Weinstein, Grace W.: *La psicología en el aula*. Trillas. México D:F. 1988.

Yoder, Edwin M., Jr.: “reflections on the Crisis in History”, en Kramer, Lloyd; Reid, Donald e Barney, William L. (eds.): *Learning History in America. Schools, Cultures, and Politics*. University of Minnesota Press. Minneapolis/London. 1994

Young, Robert J. C.: “Nuevo recorrido por (las) Mitologías Blancas”, en VV.AA.: *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales. Traficantes de sueños*. Madrid. 2008.

Zabalza, Miguel Ángel: *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. PPU. Barcelona. 1991.

Zagefka, Polymnia: “L’enseignement de l’histoire en Grèce”, en Carpentier, Claude (coord.): *Identité nationale et enseignement de l’histoire*. L’Harmattan. Paris/Montreal. 1999.

ANEXOS

ANEXO 1. ACTIVIDADES REALIZADAS NA AULA.

ANEXO 2. IMAXES DOS MANUAIS.

ANEXO 3. ACTIVIDADES ALTERNATIVAS.

ANEXO 4. CUESTIONARIOS.

ANEXO 5. ANÁLISE DE MANUAIS.

ANEXO 6. ENTREVISTAS A ALUMNOS.

ANEXO 7. IMAXES E TEXTOS EMPREGADOS NAS ENTREVISTAS.

ANEXO 8. ENTREVISTAS.

- 8.1. AARÓN E ABEL.
- 8.2. BALTASAR e BARTOLOMÉ.
- 8.3. ABRAHAM e ABELARDO.
- 8.4. CARLOS.
- 8.5. ADÁN E ADOLFO.
- 8.6. ADRIÁN e AGUSTÍN.
- 8.7. ALFONSO e ALBERTO.
- 8.8. BÁRBARA e BEATRIZ.
- 8.9. ALICIA E ÁNXELES.
- 8.10. ÁLVARO E ANTONIO.
- 8.11. BASILIO E BENITO.
- 8.12. BENXAMÍN E BRUNO.
- 8.13. BELÉN.
- 8.14. BERTA E BLANCA.
- 8.15. BRENDA E BIBIANA.
- 8.16. BEGOÑA.

ANEXO 1. ACTIVIDADES REALIZADAS NA AULA:

1.1. NOVELAS PROPOSTAS

1. *Kim*, de Rudyard Kipling
2. *Todo se desmorona*, de Chinua Achebe
3. *Pasaje a la India*, de E.M. Foster
4. *Viajes a las regiones interiores de África*, de Mungo Park
5. *Peregrino a la Meca*, de Ali Bey.
6. *Memorias de África*, de Isak Dinesen.

Preguntas-guía para a lectura:

- Que personaxes históricos se citan? Que se di deles?
- Que datas se citan? En referencia a que acontecementos?
- Como é a sociedade que se describe?: nivel tecnolóxico, armas, medios de transporte, industria, mentalidades, relixións, sistemas políticos, alimentación.
- Como son as relacións entre culturas?
- Que referencias hai a outras culturas?
- Que che gustou?
- Que che disgustou?
- Que che sorprendeu?
- Que che aburriu?
- Debe incluírse algunha cita.
- Debe demostrarse a lectura do libro da forma máis detallada posible.

1.2. PREGUNTAS PARA CONTESTAR DURANTE O VISIONADO DE GUNGA DIN:

- Como se describe ós nativos? (tecnoloxía, presenza e actitudes dos nativos no exército, cultos, vestimenta e patrimonio artístico)
- Símbolos dos británicos (tecnoloxía, vestimenta, música, comportamento, grado de desprezo/simpatía polos nativos, clase social á que pertencen e grado de felicidade na India).

Debate final acerca de Gunga Din:

- Que simboliza Gunga Din?
- Cales son as mensaxes da película?
- Cres que a película sería un éxito hoxe en día?
- Que imaxe se transmite da India británica? É verídica?
- É o gurú un tirano?
- Están contentos os indios cos británicos?
- Cantos británicos morren na película?
- A que queda asociado o nacionalismo indio?

1.3. VÍDEOS EMPREGADOS:

-Cinco que narran a biografía de Simón Bolívar dunha duración media de 9 minutos titulados “Simón Bolívar” e numerados do 1 ó 5, que se inician co <http://www.youtube.com/watch?v=HSWfh1mefB8>.

-Dous acerca do problema nacional belga: fragmentos do falso noticiario “*Bye, bye, Belgium*”. <http://www.youtube.com/watch?v=AmcsA9DMPTw>

-Un titulado “The Herero Genocide” de 4:32. Dispoñible en <http://www.youtube.com/watch?v=pfsF5H2FBq0>

-Catro nos que se ensinou o mecanismo de funcionamento dos fusís Brown Bess Musket, Flintlock 101, e das ametralladoras Gatling e Maxim. Para a primeira arma proxectouse o video “*Brown Bess Musket: Three shots in 46 seconds*”, para a segunda “*how many shots can u get under a minute with a muzzleloader?*”, “*Firing 1874 Gatling Gun*” para a terceira e “*1916 Vickers Machine Gun versus a tree*” no último caso. Tódolos videos consultáronse en www.youtube.com.

-Un vídeo sobre a batalla de Rorke’s Drift das guerras anglo-zulúes. <http://www.youtube.com/watch?v=IWuaSww3JnA>

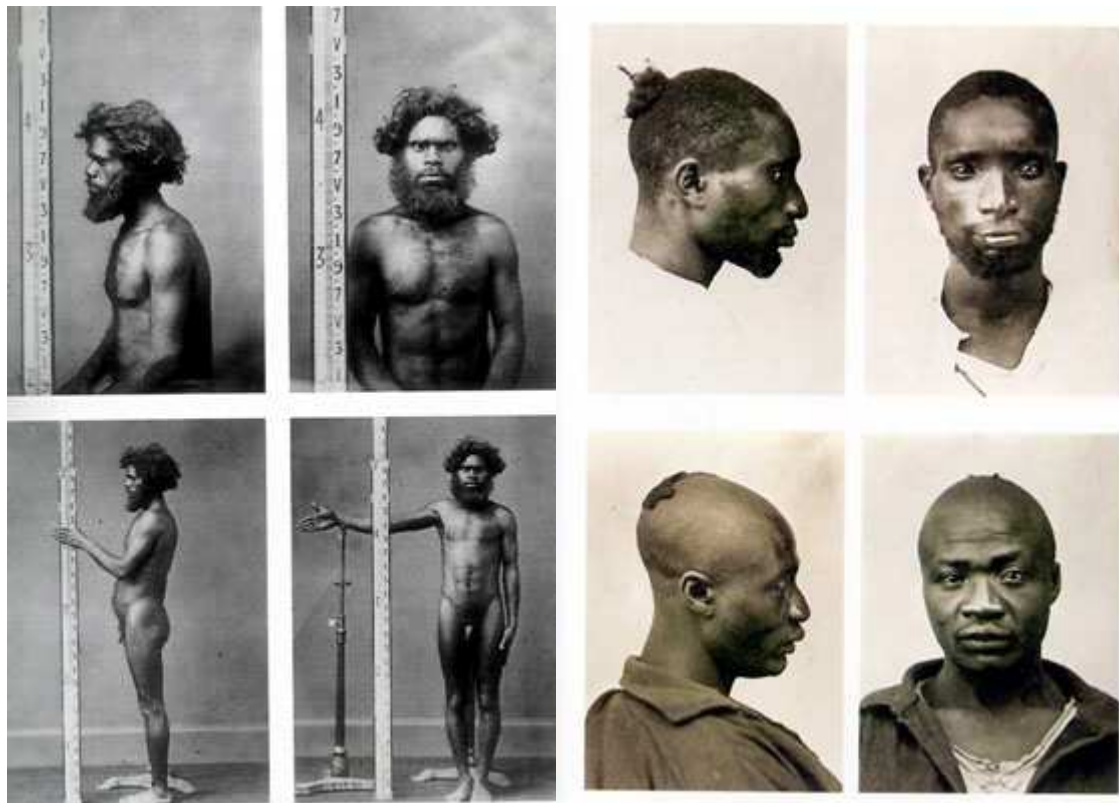
1.4. IMAXES EMPREGADAS:

Das sociedades colonizadas:

Publicidade do cacao en pó Banania con representacións de *tiralleurs*



Estudos antropológicos e colonialismo



Os pigmeos e a superioridade ocidental



Do occidentalismo:

Estación Chhatrapati *Shivaji* (antigua estación Victoria) en Mumbai



Iglesia de Santa Filomena (Mysore). Neogótico colonial.



Biblioteca do parlamento de Canadá (Ottawa). A rainha Victoria.



Parlamento de Canadá (Ottawa). Neogótico nos Domínios.



Bungalow. Tipoloxías colonias incorporadas ás metrópoles.



Ópera de Hanoi. Pequenas Francias.





Museo de historia de Vietnam. Hanoi. Oriente reinterpretado dende occidente.



Estación ferroviaria de Lahore. Arquitectura civil tras a revolta de 1857.



Andrianampoinimerina. Monarca de Madagascar (1787–1810). A occidentalización dos non colonizados.



Radama I. Monarca de Madagascar (1810–1828). A occidentalización dos non colonizados.



Radama II. Monarca de Madagascar (1861-3). A occidentalización dos non colonizados.



Lalitha Mahal (Mysore). Neorenascimento nas cortes dos maraxás.



Pazo de Bangalore. Unha réplica de Windsor na India.

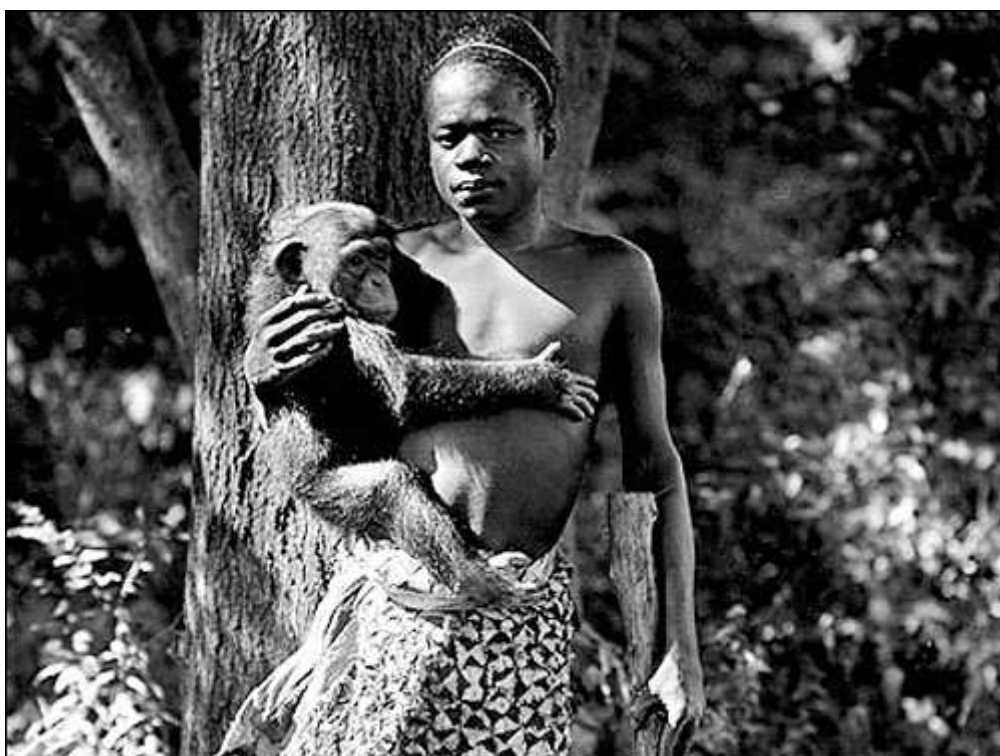


Dos zoos humanos:

Sara Baartman. Unha khoisan convertida en espectáculo.



Ota Benga no zoo del Bronx (1906). O negro entre o chimpancé e o branco.



Ota Benga (1904). Exotismo e espectáculo dende o Congo de Leopoldo II.



Anuncio dunha exhibición humana (Stuttgart, 1928).



1.5. ARTIGOS DE PRENSA ACTUAL.

O texto acerca da autopsia ós restos de Bolívar foi lida en clase, comentada e suliñada. Con respecto ós artigos relacionados coa situación afgana, os alumnos debían responder ás seguintes preguntas:

-Fai unha lista con elementos a favor e en contra da existencia de imperialismo en Afganistán.

-Que elementos do imperialismo do século XIX hai na intervención en Afganistán? Que diferencias?

Enumera xustificacións da intervención.

-Estás a favor da intervención da OTAN en Afganistán? E de España?

Artigos:

-La reinvención de la agonía y muerte de Bolívar. El empeño de Chávez de investigar el 'asesinato' del Libertador desata la polémica entre los historiadores (*El País*. 21-12-2008). Maite Rico.

-La cumbre de la OTAN. Michelle, la chica de Suat y la OTAN (*El País* 05/04/2009). Moisés Naím.

-Análisis: retroceso en los derechos de las mujeres ¡Vuelven los talibanes! Una nueva ley legaliza la violación dentro del matrimonio en Afganistán. Las mujeres necesitan permiso para estudiar, trabajar o ir al médico. Karzai cede por intereses políticos (*El País* 05/04/2009). Ángeles Espinosa.

-Crónica: opinión punto de observación. Vergüenza para Karzai (*El País* 05/04/2009). Soledad Gallego-Díaz.

-La OTAN refuerza el frente afgano. La Alianza enviará 5.000 soldados y más dinero para combatir el terrorismo - El apoyo militar es temporal y dedicado a labores de instrucción militar (diario *El País* 05/04/2009). Antonio Caño (enviado especial). *Estrasburgo*.

1.5.1. Artigo sobre a relación do chavismo con Bolívar (Diario El País. 21-12-2008):

La reinvención de la agonía y muerte de Bolívar. El empeño de Chávez de investigar el 'asesinato' del Libertador desata la polémica entre los historiadores

Maite Rico - *Madrid*

"A las 12 empezó el ronquido y a la una expiró el Excelentísimo señor Libertador". El 17 de diciembre de 1830, el doctor Próspero Révérend cerró el diario en el que recogía la agonía de Simón Bolívar en una quinta de Santa Marta, en el Caribe colombiano.

Hasta allí había llegado 11 días antes el héroe de la independencia americana.

Despojado del poder, escoltado por un puñado de fieles, quería refugiarse en Europa.

Pero cuando lo desembarcaron en Santa Marta era "una criatura de pavor, apenas con un

soplo de vida", en palabras de Joaquín de Mier, su anfitrión. Tosía y escupía sangre. Deliraba. Murió, anotó el médico, de una tuberculosis.

Así reza la historia. O rezaba, hasta que Hugo Chávez expresó hace un año sus sospechas de que Bolívar había sido asesinado por unos enemigos que, según algunos suspicaces, coinciden con los suyos propios: una trama en la que se enredan las oligarquías, Estados Unidos, Colombia e incluso España. Una comisión creada por el presidente de Venezuela investiga la muerte del Libertador, de la que el jueves se cumplieron 178 años. Entre los planes no se descarta exhumar el cadáver, depositado desde 1876 en el Panteón Nacional de Caracas.

"No hay posibilidad, desde el punto de vista científico, de sustentar la hipótesis del crimen", sostiene el historiador venezolano Elías Pino, autoridad en los estudios bolivarianos. El azaroso historial clínico del Libertador ha quedado registrado en numerosos documentos, empezando por la autopsia practicada por Próspero Révérend. El médico francés describe un "endurecimiento" de los pulmones, con "un manantial abierto de color de las heces del vino, jaspeado de algunos tubérculos". En el izquierdo halla una "concreción calcárea angulosa del tamaño de una avellana".

Según estudios actuales, ese nódulo calcificado, conservado en el Museo Bolivariano de Caracas, indicaría que Bolívar contrajo en su infancia la tuberculosis que mató a sus padres, que se reactivó después en varios episodios documentados. Dos años antes de la muerte, su decadencia física es evidente. Para entonces tiene 45 años, ha acabado con el dominio español en las actuales Venezuela, Colombia, Panamá, Ecuador, Bolivia y Perú, ha impuesto una dictadura y hace frente a rebeliones internas que le pondrían rumbo al exilio.

"La causa de la muerte de Bolívar es una tuberculosis pulmonar [tisis] con compromiso del sistema nervioso central", indican los neurólogos colombianos Ignacio Vergara y Gabriel Toro, autores de un estudio de la historia médica de Bolívar. A la misma conclusión llegó, en 1963, una comisión de expertos de la Sociedad Venezolana de Historia de la Medicina y de la Academia de Historia.

"Falacias", sostiene Jorge Mier. Y esgrime "más de 2.000 documentos" que le entregó un pariente suyo, tataranieta de don Joaquín, el anfitrión de Bolívar en su última morada. El Libertador, dice Mier, fue traicionado por sus colaboradores, y él mismo dejó las pistas de su asesinato. ¿Dónde? En una carta (apócrifa) a una amante de su juventud en Francia, en la que usó "claves masónicas ocultas" para señalar a sus asesinos. Mier pudo descifrarlas gracias a "un código de signos secretos" que tenía don Joaquín de Mier. En la conspiración están implicados el presidente de EE UU, Andrew Jackson, el rey de España, Fernando VII, y la corte de Inglaterra.

Estados Unidos es también el eje de la conjura criminal que describe Luis Salazar, otro partidario de la teoría de la conspiración. Bolívar, dice, fue envenenado con arsénico "por sus aspiraciones de un gobierno continental socialista de gigantescas proyecciones". El caudillo sería el protomártir de la lucha contra el capitalismo.

En su programa *Aló, presidente*, Chávez ha esgrimido varias veces *La carta que cambiará la historia*, el libro de Jorge Mier, al que ha nombrado asesor de la comisión de investigación, integrada por varios ministros y el fiscal general. "Acabamos de

entregar siete muestras de cabellos de Simón Bolívar, guardadas por allegados y coleccionistas, para dar con su ADN", explica Mier. Eso permitirá cotejarlo con el del cadáver que yace en el Panteón Nacional, y que, según el escritor, no es el de Bolívar. ¿Y dónde está el cuerpo? "No se lo puedo decir porque es el tema de mi próximo libro".

Escandalizados, los historiadores se niegan a polemizar "con aventureros estrafularios". En cualquier caso, ¿por qué no aprovechar los avances científicos para exhumar el cadáver y estudiarlo? "Porque no hay una sola duda razonable que justifique esa operación", dice Inés Quintero, secretaria de la Academia Nacional de Historia. "Chávez pretende usar la figura de Bolívar para sembrar la discordia con los vecinos", añade, en referencia a las complicadas relaciones con el Gobierno colombiano. "Si tienes intención de abrir un debate serio, creas una comisión histórico-científica binacional, y no montas una pesquisa judicial en busca de un culpable. ¿Qué van a investigar? ¡Si no resuelven ni los crímenes actuales!".

Chávez, dicen sus detractores, pretende reescribir la historia venezolana para adecuarla a su proyecto político. "Nuestro objetivo es democratizar la memoria colectiva nacional", responde Pedro Calzadilla, director del recién creado Centro Nacional de Historia. "Queremos privilegiar la perspectiva de los excluidos, negros, indios, mujeres, pobres", frente a la historiografía tradicional, "hecha a imagen y semejanza de los sectores poderosos".

Calzadilla rechaza que el Gobierno pretenda imponer una lectura concreta. Pero la mayoría de los miembros de la centenaria Academia de Historia miran con preocupación el proceso de *reinención* de Bolívar, que difumina sus orígenes criollos y caricaturiza su complejidad. Elías Pino describe al Libertador como "un aristócrata en tránsito hacia el Estado moderno, un paradigma del despotismo ilustrado, temeroso de la *pardocracia* [el poder de los mulatos, indios y negros] y admirador del mundo anglosajón". Pino combate el culto a Bolívar impulsado por los gobernantes venezolanos, y que el actual presidente ha llevado a cotas inusitadas. "Chávez", se lamenta Inés Quintero, "quiere convertir a un hombre del XIX en el ideólogo del socialismo del siglo XXI. Por ello necesita reescribir su origen, y cerrar el círculo con la reescritura de su muerte".

1.5.2. Selección de noticias acerca da situación en Afganistán:

La cumbre de la OTAN. Michelle, la chica de Suat y la OTAN (*El País* 05/04/2009)

Moisés Naím

Al mismo tiempo que Michelle Obama sacudía a Europa con su encanto, la chica de Suat sacudía al mundo con sus gritos de dolor. La primera dama de los Estados Unidos y su historia personal son muy conocidas. La historia de la chica paquistaní de Suat y su tragedia lo son mucho menos. Ambas nos ayudan a entender mejor algunos de los problemas del mundo y sus posibles soluciones.

La visita de Michelle Obama causó sensación: se abrazó con la reina Isabel II, enloqueció a los *paparazzi*, impresionó a los líderes del G-20, almorzó con Carla Bruni y, con la voz entrecortada por la emoción, exhortó a un grupo de niñas londinenses de pocos recursos a convencerse que pueden llegar tan lejos como quieran. Su mensaje fue claro: si yo pude, vosotras también podéis.

Un mensaje muy diferente dieron quienes castigaron a una chica paquistaní de 17 años con 34 latigazos por razones que aun no están claras -¿salir sola a la calle? ¿Haberse negado a casarse con un *comandante* talibán? ¿Adulterio?-. Pero si el crimen que cometió no está claro, la pena sí. No sólo a ella, sino a los millones de personas que en todo el mundo vieron por Internet el video de las imágenes mostrando la tortura. "¡Por Dios, paren..! ¡Basta! ¡Basta!", se oye gritar a la chica en pastún, el idioma de las tribus de la zona de Suat, mientras un hombre la inmoviliza por los pies, otro por las manos y un tercero le da los latigazos con toda su fuerza. También se oye a un cuarto hombre, ordenando: "¡Agárrenla más fuerte; que no se mueva!". Entre sus desgarradores gritos, la chica alcanza a decir: "¡Me arrepiento de lo que hice; mi padre se arrepiente de lo que hice; mi abuela se arrepiente de lo que hice..!".

Suat es un valle en el noreste de Pakistán que por su belleza y cercanía a la capital solía ser un popular destino turístico. Hoy es un infierno. A pesar de estar a sólo 140 kilómetros de Islamabad, los talibanes penetraron en la zona y extendieron su acostumbrada mezcla de terrorismo, fanatismo y primitivismo. Asesinar a quienes se les resisten, impedir que las niñas vayan al colegio y destruir 200 escuelas fueron las naturales secuelas de su llegada al valle. Al menos 1.200 personas han sido asesinadas desde su llegada y entre 250.000 y 500.000 refugiados han huido desde el inicio de la ofensiva talibán en 2007. Ante las ofensivas del Ejército paquistaní, los talibanes se replegaban y, al irse los soldados, los fanáticos regresaban. En febrero pasado, el Gobierno provincial llegó a un acuerdo con los talibanes: podían imponer su interpretación de la *sharía*, o ley islámica, en Suat y otras zonas adyacentes a cambio del cese de la violencia.

Los latigazos a la chica de Suat y otros inaceptables abusos son el resultado de este acuerdo entre un Gobierno débil y un grupo minoritario pero dispuesto a morir y matar con tal de imponer su religión a los demás.

Mientras esto sucede, el esposo de Michelle, intenta convencer a sus aliados europeos que no basta con que le sonrían, le feliciten y se encanten con su carisma y el de su mujer. Necesitan hacer más. Deben aportar más soldados, más dinero, más equipos y deben tener más ganas de derrotar a los talibanes. "Europa no debe simplemente esperar

que Estados Unidos lleve esta carga solo. Ésta no es una misión americana. Es una misión de la OTAN; es una misión internacional", insistió Obama ante una entusiasta multitud en Estrasburgo.

En la víspera de la cumbre de la OTAN, el secretario de Defensa de Estados Unidos, Robert Gates, lamentó que "los líderes de Europa no están haciendo lo suficiente para convencer a sus votantes de que hay que ganar la guerra en Afganistán". Según las encuestas, la mayoría de los británicos, franceses, italianos y alemanes opinan que sus países no deben mandar más tropas a Afganistán. Pero, como recordó Gates, "este problema constituye una amenaza tan grave para los europeos como lo es para Estados Unidos".

Esto es verdad. Pero más verdad aún es que para quienes los talibanes constituyen la mayor amenaza son los millones de afganos y paquistaníes que no comparten su corrupta interpretación del islam y que se ven crecientemente cercados por estos feroces grupos de fanáticos. "Esto es poca cosa", dijo Munawar Hassan, el jefe de Jamaat-e-Islami, el principal partido islamista de Pakistán, refiriéndose a los latigazos a la chica de Suat.

El mundo, y en particular la OTAN, deben hacerle entender con gestos muy concretos al señor Hassan, y a otros como él, que esto no es "poca cosa". La posibilidad de que alguien como la chica de Suat llegue a tener las oportunidades que tuvo Michelle Obama no es poca cosa. Se trata de la vida y los derechos de la mitad de la humanidad. Y todos debemos estar dispuestos a defenderlos. Como sea.

Análisis: retroceso en los derechos de las mujeres (El País 05/04/2009)

¡Vuelven los talibanes! Una nueva ley legaliza la violación dentro del matrimonio en Afganistán. Las mujeres necesitan permiso para estudiar, trabajar o ir al médico. Karzai cede por intereses políticos.

Ángeles Espinosa

Esta vez, la alarma no la ha suscitado el avance de la milicia talibán, sino una ley recién aprobada en el Parlamento de Kabul y firmada por Hamid Karzai, el presidente de Afganistán. Si la presión de los activistas dentro y fuera de ese país no lo remedia, la entrada en vigor del nuevo Código de Familia Chií va a condonar la violación dentro del matrimonio y anular los avances legales logrados por las afganas desde el derribo del régimen talibán, hace siete años. El Gobierno de Kabul no se ha atrevido aún a publicar el texto, pero quienes han tenido acceso a ese documento acusan a Karzai de haberse vendido a los integristas.

"Partes de esa ley van en contra de los derechos fundamentales del ser humano". Lo denuncia Fawzia Koofi, diputada por la provincia de Badakhshan. Ella, como el resto de las parlamentarias afganas, se ha sentido estafada por su aprobación. El texto pasó con inusitada rapidez y sin apenas debate, lo que impidió que se introdujeran cambios. "¿Cómo ha sido posible? Pues porque la mayoría de los diputados son fundamentalistas que están en contra de los derechos básicos de las mujeres y no creen en la igualdad de género ni en los derechos humanos", asegura a través del correo electrónico. Algunos de los que levantaron la voz fueron acusados de estar contra el islam y han recibido amenazas.

La lectura de la ley que hace Koofi, como la del resto de los activistas, es demoledora. El nuevo código niega la necesidad de consentimiento para las relaciones sexuales dentro del matrimonio, aprueba implícitamente las bodas infantiles y establece que las mujeres necesitan permiso de sus padres o maridos para estudiar, trabajar o acudir al médico. A las afganas, les suena familiar: aún no han olvidado las restricciones que sufrieron durante el régimen talibán (1996-2001), cuando no podían salir a la calle sin la compañía de un hombre de la familia.

"Es un insulto a las mujeres y a los derechos humanos", manifiesta por su parte Aziz Rafiee, director del Foro para la Sociedad Civil Afgana. En su opinión, "todo es política". A nadie se le escapa la precaria situación en la que se encuentra Karzai de cara a las elecciones del próximo mes de agosto en Afganistán. De ahí que el presidente busque votos en todos los rincones del país, incluso entre los más retrógrados de cada comunidad.

Los chiíes representan casi una quinta parte de la población y la Constitución les otorga el derecho a tener un código de familia específico basado en la jurisprudencia de esa rama del islam. No obstante, la ley llevaba olvidada más de un año cuando el Gobierno la presentó en el Parlamento, justo en medio del debate constitucional sobre la legalidad de que el presidente extendiera su mandato -que concluye el 21 de mayo- hasta la fecha de los comicios.

Tanto los clérigos del poderoso Consejo de Ulemas chiíes, como los dirigentes hazaras (el grupo étnico al que pertenecen la mayoría de los chiíes afganos) llevaban tiempo reclamando la ley. Sacarla adelante constituye un guiño a quienes van a orientar el voto

de esa comunidad, que suma el mayor número de indecisos ante las elecciones presidenciales.

Con todo, no deja de ser paradójico que la nueva ley haya sido promovida por los líderes políticos y religiosos de los hazaras. Los talibanes, extremistas suníes, consideran herejes a los chiíes y durante su gobierno se ensañaron con esa comunidad. Pero en lo que respecta a los derechos de la mujer, el peso de siglos de patriarcado parece unir a todos los fundamentalistas, sean del signo que sean.

"La mayoría de los hazaras no son conscientes del daño que puede hacerles este código, porque es la primera vez que vamos a contar con uno", se lamenta Sima Samar, presidenta de la Comisión Afgana Independiente de Derechos Humanos y ex ministra de Asuntos de la Mujer. Samar, que fue la primera mujer hazara en obtener el título de médico en la Universidad de Kabul, declara a este periódico que la ley debe cambiarse.

Afganistán sigue siendo un país patriarcal y los avances varían mucho en función del nivel socio-económico, la exposición al exterior, la comunidad étnico-cultural de origen y si se vive en núcleos urbanos o rurales.

A pesar de ello, la nueva Constitución, aprobada en 2004, consagró la igualdad de derechos de las mujeres. "Y ahora la nueva ley ni siquiera les permite maquillarse sin permiso del marido", se queja Koofi, la diputada, poniendo de relieve lo peligroso de la situación. Aunque el código sea específico para una de las comunidades religiosas, sienta un precedente a favor de los sectores más conservadores.

Pese al sigilo con el que ha procedido, Karzai no se ha librado de las críticas. Durante la conferencia sobre Afganistán celebrada en La Haya el martes pasado, los ministros de Exteriores escandinavos le preguntaron por el artículo de *The Guardian* en el que se revelaba su visto bueno a la ley. También la secretaria de Estado norteamericana, Hillary Clinton, dejó claro el malestar de su país. "Es un asunto de gran preocupación para Estados Unidos. Mi mensaje es muy claro. Los derechos de las mujeres son una parte fundamental de la política exterior de la Administración Obama", declaró Clinton.

Resulta difícil calibrar qué peso puedan tener estas presiones. Hace tiempo que Hamid Karzai perdió el apoyo incondicional de Washington, y por extensión, de Occidente en general. Además, cualquier exigencia para modificar una ley sería vista en Afganistán como una injerencia intolerable en un país soberano.

Crónica: opinión punto de observación. Vergüenza para Karzai (*El País* 05/04/2009). Soledad Gallego-Díaz.

Lo que está haciendo Occidente en Afganistán es vergonzoso. Es humillante y deshonoroso que los mismos Gobiernos que acaban de anunciar una nueva estrategia para "revitalizar los esfuerzos comunes" y ayudar a transformar ese país en un régimen aceptable internacionalmente, se mantengan en completo silencio ante la aprobación de una ley que condena, de nuevo, a las mujeres afganas a la peor de las esclavitudes. "El silencio de Occidente está siendo desastroso para los derechos de las mujeres en Afganistán", protesta la responsable de la Comisión Independiente de Derechos Humanos, Soraya Sobhrang.

Los derechos de las mujeres afganas son la moneda de cambio a la hora de conseguir apoyo contra el terrorismo

Hay que impedir que en Afganistán se aprueben leyes que legalicen, justifiquen y amparen la esclavitud

La ley que acaba de ser firmada por nuestro gran aliado, el elegante presidente Hamid Karzai, retrotrae a las mujeres a la peor época de los talibanes, pero eso no parece alarmar a nuestros gobernantes, que tienden a considerar a las mujeres afganas, y a sus derechos, como una moneda de cambio razonable a la hora de conseguir apoyo contra el terrorismo. Si Karzai necesita los votos de los shiíes y éstos le exigen la nueva ley, Occidente cierra los ojos y mantiene la boca cerrada.

Conste aquí que los políticos reunidos en la Conferencia de Alto Nivel sobre el futuro de Afganistán, celebrada en La Haya el pasado 31 de marzo, que han sido capaces de negociar con Karzai sin pedir la previa, inmediata y total derogación de esa ley, se han mantenido en un vergonzoso silencio frente a algo que sólo tiene precedentes en la legislación antisemita de la Alemania nazi.

El texto exacto de la ley se mantiene en secreto, pero se sabe que ya ha sido firmada y que obliga a las mujeres afganas a pedir permiso a sus maridos para salir de casa y a depender completamente de ellos para poder recibir ayuda médica, educación o buscar trabajo. Tampoco pueden rehusar tener sexo con sus cónyuges. Los políticos occidentales aceptan, en general, que si una mujer es obligada a tener sexo con su marido se está produciendo una violación, pero ese principio no rige, por algún extraño motivo, para las mujeres afganas, cuyos derechos humanos no tienen nada que ver con los derechos de las mujeres del cualquier otra parte del mundo civilizado.

Es totalmente inaceptable que por ningún motivo, excusa o justificación cultural se abandone a las mujeres de Afganistán y se consienta que las autoridades de ese país sustraigan de cualquier negociación o acuerdo el derecho de las mujeres a ser consideradas seres humanos autónomos. No se trata de la dificultad de luchar contra costumbres arraigadas, sino de algo mucho más simple: de impedir que se aprueben leyes que legalicen, justifiquen y amparen la esclavitud.

Resulta increíble que ocho años después de establecer una fuerte presencia occidental en Afganistán, de miles de millones de dólares invertidos en ese país, todavía haya que recordar a nuestros dirigentes que no es posible ningún acuerdo con Afganistán que no

incluya el respeto a los derechos humanos de las mujeres. Dejarlas salir libremente de sus domicilios, sin permiso de nadie, debe ser una obligación legal. Es desalentador y vergonzoso tener que repetir ocho años después: "No sin las mujeres".

Los responsables políticos occidentales no pueden escudarse en que esta nueva ley les haya cogido por sorpresa. En los últimos tiempos, los pasos atrás en la situación de las mujeres han sido constantes. ¿Hemos exigido la puesta en libertad del estudiante Sayed Pervez, cuya condena a 20 años de cárcel por difundir información favorable a las mujeres acaba de ser ratificada por la Corte Suprema afgana? ¿Hemos protestado por la expulsión del parlamento de la diputada Malalai Joya, que osó comparar la cámara con "un establo de animales"? Silencio. (En otro orden de cosas, ¿somos conscientes de que nuestra actitud timorata y falta de convicción ha hecho que lleguemos a una situación en la que nadie se atrevería a escribir hoy día *Los versos satánicos*, de Salman Rushdie, y mucho menos a publicarlos?).

El Gobierno español, que ha vinculado buena parte de su cooperación internacional a programas de género que ayuden a las mujeres en países poco desarrollados, mantiene, sin embargo, un completo silencio sobre Afganistán. Rodríguez Zapatero siempre ha considerado que la presencia de nuestras tropas en ese país es legítima e, incluso, en la mencionada conferencia de La Haya ha ofrecido ampliar esa participación, con el probable envío de guardias civiles que colaboren en el mantenimiento del orden y la seguridad. ¿De quiénes? ¿Está, acaso, más justificado salir de Kosovo que de Afganistán? ¿Por qué?

La OTAN refuerza el frente afgano. La Alianza enviará 5.000 soldados y más dinero para combatir el terrorismo - El apoyo militar es temporal y dedicado a labores de instrucción militar (*El País* 05/04/2009)

Antonio Caño (enviado especial) - *Estrasburgo* -

Estados Unidos obtuvo ayer el sólido respaldo verbal de sus aliados a la nueva estrategia en Afganistán, parcialmente traducido en esta ocasión en un aumento significativo, pero temporal, del número de tropas que los países de la OTAN aportan a un conflicto que Barack Obama ha planteado como el frente principal de la lucha contra el terrorismo.

"Está en juego una parte de la libertad del mundo", afirmó Nicolas Sarkozy

España, Francia, Italia, Reino Unido y Alemania enviarán más tropas

Los aliados darán 500 millones de dólares en ayuda humanitaria

Además de la contribución por parte de España, que casi dobla el número de efectivos con los que cuenta en la actualidad, Reino Unido y Alemania comunicaron un incremento de sus soldados en Afganistán, en proporción similar a la anunciada por EE UU.

"Este compromiso representa una fuerte inversión en el futuro de Afganistán y en el futuro de la OTAN", dijo el presidente estadounidense en una conferencia de prensa posterior a la cumbre clausurada ayer en Estrasburgo. "Esta reunión ha dado un fuerte y unánime apoyo a nuestra estrategia en Afganistán", añadió.

El portavoz de la Casa Blanca, Robert Gibbs, aseguró que el aumento total por parte de la Alianza Atlántica llegará a los 5.000 soldados, de los cuales destacan 900 británicos, 600 franceses y 600 españoles [según el Gobierno español, son 450 soldados], aunque añadió que también Francia e Italia, entre otros, han anticipado que reforzarán sus recursos militares en Afganistán.

La Administración norteamericana había decidido ya el envío de 21.000 soldados que llegarán antes del otoño a Afganistán. El número total de fuerzas de la OTAN en Afganistán rondarán así los 75.000 hombres y mujeres, de los que algo más de 50.000 serán norteamericanos.

"Empezamos a contar con los medios necesarios para cumplir con los objetivos que nos hemos marcado", afirmó el presidente estadounidense. Aunque algunas de estas tropas de refresco sólo tienen previsto permanecer allí el tiempo suficiente para reforzar la seguridad durante las elecciones presidenciales de agosto, el anuncio de nuevos despliegues militares puede considerarse como un éxito de Estados Unidos y un considerable gesto de confianza y respaldo hacia su nuevo dirigente.

"Este conflicto representa una prueba para toda la Alianza", aseguró, para justificar la decisión de su Gobierno, la canciller alemana, Angela Merkel, quien señaló que Obama había hecho "una gran contribución" para hacer comprender a los aliados la necesidad de redoblar sus sacrificios en Afganistán. "No podemos permitirnos perder porque una parte de la libertad del mundo está en juego allí", reconoció el presidente francés,

Nicolas Sarkozy. "La nueva estrategia de Obama equivale palabra por palabra a lo que nosotros creemos", añadió.

Tanto Sarkozy como Merkel sostenían hasta ahora que lo que en estos momentos se requiere en Afganistán es una mayor dotación civil para mejorar las condiciones de vida de la población y la gobernabilidad futura de un país enfrentado a múltiples obstáculos para su unidad y su supervivencia económica.

Obama comparte ese punto de vista, pero su estrategia incluye también la necesidad de estabilizar el país desde el punto de vista de la seguridad, lo que requiere un aumento de los recursos militares y una reorganización de éstos para adaptarlos a las verdaderas prioridades sobre el terreno.

En ese sentido, la estrategia norteamericana se vio respaldada también en esta cumbre con la decisión de crear, según anunció la Casa Blanca, un fondo de 100 millones de dólares para la asistencia técnica a las fuerzas armadas afganas. Alemania contribuirá a esa cantidad con 57 millones de dólares. Al mismo tiempo, los socios atlánticos se han comprometido a una aportación total de 500 millones de dólares para labores humanitarias.

El portavoz de la presidencia norteamericana explicó que 3.000 de las nuevas fuerzas comprometidas estarán desplegadas sólo de forma temporal, y que el resto permanecerán allí para dedicarse a labores de adiestramiento de sus compañeros afganos.

Esta cumbre representa, por tanto, una victoria principalmente política para Obama. El esfuerzo militar seguirá correspondiendo a Estados Unidos en proporciones similares o mayores de lo que lo es en la actualidad. Pero el presidente norteamericano ha conseguido, sin duda, un impulso a su autoridad dentro y fuera de Estados Unidos al vencer, aunque sea parcialmente, las serias resistencias que existían hasta hoy dentro de la OTAN para agrandar su operación en Afganistán. "Por lo que respecta a Afganistán, esta cumbre ha cumplido", opinó el secretario general de la Alianza, Jaap de Hoop Scheffer.

Obama coincidió en el éxito de la reunión, no sólo por los compromisos asumidos, sino también porque se ha alcanzado "absoluta unanimidad sobre cuál debe de ser nuestra estrategia". "Ésta no era una conferencia de donantes", advirtió el presidente. El objetivo aquí, según dijo, era el de redefinir los objetivos y readaptar los medios a esos objetivos. Y eso, desde su punto de vista, se ha hecho exitosamente.

Por otra parte, Obama celebró la incorporación de Albania y Croacia, y dejó la puerta abierta a próximas ampliaciones. "Ésta no será la última vez que tenemos estas celebraciones", manifestó.

Tropas

- Número de soldados. En la actualidad, hay unos 70.000 soldados en Afganistán y más de la mitad son estadounidenses.

- Ampliación. Obama ha anunciado planes para enviar 21.000 soldados más, y no descarta el despliegue de otros 10.000. Mientras, Washington consiguió ayer que los aliados acepten enviar otros 5.000 soldados (450, españoles).
- Elecciones. La cifra comprometida es mayor a los 4.000 soldados que pidió la OTAN hace unas semanas para las elecciones de Afganistán, en agosto.

1.6. DECRETO DE GUERRA A MORTE

Os alumnos debían contestar ás seguintes preguntas:

- Con que termos se refire a España e ós españois? De que crimes se lles acusa?
- Tódolos americanos, segundo o texto, apoiaron a independencia?
- Hai algunha distinción dentro dos españois? E dos americanos?
- Quen está liberando nese momento a quen?
- En que frases se explicita a negativa a actuar como conquistadores?
- Que busca o decreto?
- Que sucede cos canarios?
- En que parte do texto se presenta Bolívar como un Restaurador?

"Venezolanos: Un ejército de hermanos, enviado por el soberano Congreso de la Nueva Granada, ha venido a libertaros, y ya lo tenéis en medio de vosotros, después de haber expulsado a los opresores de las provincias de Mérida y Trujillo.

Nosotros somos enviados a destruir a los españoles, a proteger a los americanos, y a restablecer los gobiernos republicanos que formaban la Confederación de Venezuela. Los Estados que cubren nuestras armas, están regidos nuevamente por sus antiguas constituciones y magistrados, gozando plenamente de su libertad e independencia; porque nuestra misión sólo se dirige a romper las cadenas de la servidumbre, que agobian todavía a algunos de nuestros pueblos, sin pretender dar leyes, ni ejercer actos de dominio, a que el derecho de la guerra podría autorizarnos.

Tocados de vuestros infortunios, no hemos podido ver con indiferencia las aflicciones que os hacían experimentar los bárbaros españoles, que os han aniquilado con la rapiña, y os han destruido con la muerte; que han violado los derechos sagrados de las gentes; que han infringido las capitulaciones y los tratados más solemnes; y, en fin, han cometido todos los crímenes, reduciendo la República de Venezuela a la más espantosa desolación. Así pues, la justicia exige la vindicta, y la necesidad nos obliga a tomarla. Que desaparezcan para siempre del suelo colombiano los monstruos que lo infestan y han cubierto de sangre; que su escarmiento sea igual a la enormidad de su perfidia, para lavar de este modo la mancha de nuestra ignominia, y mostrar a las naciones del universo, que no se ofende impunemente a los hijos de América.

A pesar de nuestros justos resentimientos contra los inicuos españoles, nuestro magnánimo corazón se digna, aún, abrirles por la última vez una vía a la conciliación y a la amistad; todavía se les invita a vivir pacíficamente entre nosotros, si detestando sus crímenes, y convirtiéndose de buena fe, cooperan con nosotros a la destrucción del gobierno intruso de España, y al restablecimiento de la República de Venezuela.

Todo español que no conspire contra la tiranía en favor de la justa causa, por los medios más activos y eficaces, será tenido por enemigo, y castigado como traidor a la patria y, por consecuencia, será irremisiblemente pasado por las armas. Por el contrario, se concede un indulto general y absoluto a los que pasen a nuestro ejército con sus armas o

sin ellas; a los que presten sus auxilios a los buenos ciudadanos que se están esforzando por sacudir el yugo de la tiranía. Se conservarán en sus empleos y destinos a los oficiales de guerra, y magistrados civiles que proclamen el Gobierno de Venezuela, y se unan a nosotros; en una palabra, los españoles que hagan señalados servicios al Estado, serán reputados y tratados como americanos.

Y vosotros, americanos, que el error o la perfidia os ha extraviado de las sendas de la justicia, sabed que vuestros hermanos os perdonan y lamentan sinceramente vuestros descarríos, en la íntima persuasión de que vosotros no podéis ser culpables, y que sólo la ceguedad e ignorancia en que os han tenido hasta el presente los autores de vuestros crímenes, han podido induciros a ellos. No temáis la espada que viene a vengaros y a cortar los lazos ignominiosos con que os ligan a su suerte vuestros verdugos. Contad con una inmunidad absoluta en vuestro honor, vida y propiedades; el solo título de americanos será vuestra garantía y salvaguardia. Nuestras armas han venido a protegeros, y no se emplearán jamás contra uno solo de nuestros hermanos.

Esta amnistía se extiende hasta a los mismos traidores que más recientemente hayan cometido actos de felonía; y será tan religiosamente cumplida, que ninguna razón, causa, o pretexto será suficiente para obligarnos a quebrantar nuestra oferta, por grandes y extraordinarios que sean los motivos que nos deis para excitar nuestra animadversión.

Espanoles y Canarios, contad con la muerte, aun siendo indiferentes, si no obráis activamente en obsequio de la libertad de América. Americanos, contad con la vida, aun cuando seáis culpables."

1.7. TRABALLO CON DEFINICIÓNS: IMPERIALISMO E COLONIALISMO.

Os alumnos debían responder ás seguintes cuestións:

- Enumera os tipos de imperialismo.
- Fai un eixe cronolóxico coa evolución do imperialismo e conceptos afíns.
- Por que pode ser importante estudalo hoxe?
- Que nomes reciben os que se opoñen ó imperialismo?
- Que polémicas hai en torno ó concepto de imperialismo?
- O imperialismo é bo, malo ou inevitable?

1.7.1. *Imperialismo*

1. Práctica de dominación empleada por las naciones o pueblos poderosos para ampliar y mantener su control o influencia sobre naciones o pueblos más débiles; aunque algunos especialistas suelen utilizar este término de forma más específica para referirse únicamente a la expansión económica de los estados capitalistas, otros eruditos lo reservan para caracterizar la expansión de Europa que tuvo lugar después de 1870. Aunque las voces imperialismo y colonialismo tienen un significado similar y pueden aplicarse indistintamente en algunas ocasiones, conviene establecer ciertas diferencias entre ellas. El colonialismo, por lo general, implica un control político oficial que supone la anexión territorial y la pérdida de la soberanía del país colonizado. El imperialismo, sin embargo, tiene un sentido más amplio que remite al control o influencia ejercido sobre otra región, sea o no de forma oficial y directa, e independientemente de que afecte al terreno económico o político¹.

2. En sentido genérico, tendencia expansionista de un Estado o de un pueblo con el objetivo de dominar, directa o indirectamente, otros Estados o pueblos. En sentido restringido, se aplica al expansionismo occidental en el período 1850-1950, especialmente en la denominada, ya por sus contemporáneos, «edad del imperialismo» (1880-1914): reparto planificado del mundo entre las grandes potencias capitalistas, modalidades del proceso, implicaciones sociales, económicas, diplomáticas, etc.

El término, mucho más tardío que emperador e imperio, fue acuñado en Francia en la década de 1840 en referencia a la política imperial de Napoleón I, y utilizado posteriormente con significados distintos: para designar lo que se consideraba «despotismo» de Napoleón III o para valorar positiva o negativamente la relación entre Gran Bretaña y sus colonias, entre otros usos. Hacia la década de 1880 comenzó a utilizarse en relación con el fenómeno expansionista de la época, la competencia entre potencias occidentales por asegurarse colonias y zonas de influencia en el mundo.

Desde la década de los sesenta, se difundió el uso del término para designar de manera genérica la política de expansionismo hegemónico, económico y militar de las grandes potencias occidentales hacia los países del Tercer Mundo, en contraposición a

¹<http://www.deguate.com/infocentros/gerencia/admon/07.htm>, e igual definición en: <http://www.monografias.com/trabajos/capimperial/capimperial.shtml#imperia>.

antiimperialismo, que indica de forma también genérica la política e ideología de los movimientos de liberación nacional, revolucionarios, o de organizaciones occidentales de izquierda. Las nociones de imperialismo-anflimperialismo han adquirido también una dimensión cultural, especialmente relevante en el contexto de los movimientos y regímenes integristas islámicos. Imperialismo es, pues, un término reciente. Por ello algunos autores consideran anacrónico su uso para épocas anteriores al siglo XIX; en cambio, otros lo justifican debido a la larga tradición de la noción de imperio en Europa, o por defender un uso genérico del concepto.

En cuanto fenómeno central de los siglos XIX y XX, ha sido objeto de interpretaciones variadas. La cuestión se complica por las distintas acepciones que ha ido adquiriendo el término, así como por las fuertes connotaciones políticas e ideológicas que éste tiene (al igual que antiimperialismo), y que han incidido en el uso académico. En las dos primeras décadas del siglo XX se elaboraron las principales teorías, coetáneas al fenómeno, que, si bien se consideran superadas en la argumentación específica, establecieron el marco general de referencia para la historiografía posterior. Se pueden distinguir tres líneas explicativas, que en sus primeras formulaciones destacaban factores políticos, económicos o sociológicos como la causa principal del expansionismo europeo. Las interpretaciones políticas, basadas en nociones de darwinismo social o en las teorías del nacionalismo de los años veinte y treinta, subrayaban el deseo «natural» de los gobiernos fuertes de incrementar su poder a expensas de las naciones débiles.

El imperialismo era visto en términos positivos, como muestra del vigor de una nación. Los factores políticos rivalidad entre potencias, alianzas y negociaciones diplomáticas, motivaciones de prestigio, necesidades estratégicas militares, ideologías nacionalistas y racistas, repercusiones en la política interna, etcétera han sido posteriormente desarrollados, especialmente por la historiografía no marxista. Las interpretaciones económicas parten del análisis del paso de una fase de capitalismo librecambista a otra de proteccionismo, monopolios y capital financiero.

Se ha desarrollado la noción de un «imperialismo informal», que designa la extensión del poder de Gran Bretaña y otras potencias coloniales sin necesidad de recurrir al dominio directo (por ejemplo, en China). A diferencia de las teorías clásicas, de carácter eurocéntrico, o al menos centradas en las metrópolis, otra línea de investigación se ha dirigido a analizar el imperialismo en las áreas colonizadas.

Por otra parte, se han puesto objeciones al uso historiográfico del concepto, por considerarlo excesivamente impreciso o ideológico. El concepto de «neocolonialismo» (similar al menos frecuente de «neoimperialismo») designa el dominio indirecto, especialmente económico, aunque también en términos de injerencia política, mantenido por las potencias occidentales hacia los países del tercer mundo tras la descolonización. Indica las relaciones de dependencia de las ex colonias con respecto a las antiguas metrópolis, lo que ha llevado a estudiar el papel y los intereses de las élites dirigentes autóctonas, así como un imperialismo económico en sentido amplio, que ha sido relacionado con la internaciónatización del capitalismo. También ha sido puesta de relieve la diversidad de las formas neocoloniales.

El caso de Estados Unidos, caracterizado por la creación de una hegemonía económica y militar (especialmente en Iberoamérica) más que por el dominio territorial directo, se

interpreta en ocasiones con arreglo a las categorías genéricas de imperialismo o de neocolonialismo. No obstante, la tendencia preponderante es la de utilizar el término imperialismo en referencia al periodo intervencionista de finales del siglo XIX y principios del XX, y, para la segunda mitad del siglo XX, usar el concepto de «hegemonía americana», que pretende evitar el debate ideológico y político en torno a un «imperio» estadounidense, y que designa en sentido amplio el papel de liderazgo de Estados Unidos en la economía internacional y en la alianza occidental en cuanto principal potencia en el sistema bipolar de la postguerra mundial².

3. El **Imperialismo** es una actitud adoptada por un estado para pretender colocarse por encima de otros estados o comunidades. El imperialismo moderno suele referirse a la actitud de algunas potencias, principalmente europeas, desde la Edad Moderna hasta el proceso de descolonización tras la Segunda Guerra Mundial; y más específicamente, incluso con el nombre *Era del Imperialismo*, utilizado por la historiografía, al periodo que va de 1871 a 1919, en que se produjo una verdadera carrera para construir imperios, principalmente con el llamado *reparto de África*. A ese periodo se refieren dos de los textos más importantes que fijaron el concepto: *Imperialism, a study*, de [Hobson](#), y *El imperialismo, fase superior del capitalismo*, de [Lenin](#).

La actitud imperialista es una constante histórica en sociedades en expansión allá de sus fronteras, por su fortaleza relativa superior a los vecinos que la sufren. Se ha dado desde los grandes imperios de la Antigüedad, fundamentalmente en Europa, Asia y América. A pesar de la supremacía militar y política, los imperios también han funcionado como irradiadores de amalgamas culturales³.

Diferentes acepciones del término

El imperialismo se puede entender como el dominio que ejercen las naciones más poderosas sobre otras más débiles. Pero generalmente se denomina imperialismo al proceso de expansión económica que tuvo lugar en Europa a mediados del siglo XIX, sobre todo a partir de 1870, y éste fue conocido como imperialismo librecambista. Durante este período, muchos países europeos, especialmente Gran Bretaña, se extendieron, primero de forma no oficial y más tarde anexionando territorios formando colonias en África, Asia y el Pacífico. Esta expansión fue consecuencia de la búsqueda fuera de Europa de mercados y materias primas para la revolución industrial y se dio hasta el comienzo de la Primera Guerra Mundial, en 1914 y permanecieron sus vestigios hasta la descolonización, en los años 60.

A partir de finales del siglo XIX el imperialismo se caracterizó sobre todo por la dominación económica impuesta por las potencias sobre naciones más pobres, ya que la dominación política cada vez fue más puesta en duda, a comienzos del siglo XX y durante la segunda postguerra en los países subdesarrollados surgieron movimientos nacionalistas que muchas veces acabaron la colonización de otras potencias sobre ellos, en ese sentido se debe decir que en la actualidad la prepotencia de los países más poderosos se verifica más en el terreno económico que en el político.

² <http://www.proyectosfindecarrera.com/definicion/imperialismo.htm>.

³ http://es.wikipedia.org/wiki/Consecuencias_del_Imperialismo.

No obstante, en los albores de la llamada II Guerra Mundial, se comienza a usar la denominación de "imperialismo" para referirse a dos nuevas potencias, más tarde enfrentadas en la llamada Guerra fría; son la Unión Soviética y Estados Unidos. En este sentido, una famosa cita del líder político inglés así Winston Churchill, acerca de los vencedores en el conflicto armado: "*La historia la escriben los vencedores*"; no obstante, surgirían diversas corrientes de opinión y movimientos sociales de distinto signo político o ideológico que mantendrían posiciones críticas o abiertamente contrarias a la visión predominante.

A finales del siglo pasado y comienzos de este (XXI) se imponen las posiciones Norteamericanas; la preponderancia económica de los EEUU, conlleva además un predominio cultural, encabezado por industrias del entretenimiento como la cinematográfica y la musical. Este predominio económico-cultural, unida a la publicitaria y de consumo, se ha valorado por algunos sectores ideológicos como un tipo de colonialismo cultural, mientras que en el campo político, se ha calificado como imperialista la política exterior de Estados Unidos, y su intervencionismo en diversos conflictos, siempre desde voces ideológicamente críticas con la línea política estadounidense, siendo esta una acepción moderna estrictamente ideológica de un término cuyo significado más clásico se ciñe a formas de dominio en su sentido más estricto.

4. Glosario de conceptos políticos usuales por Eduardo J. Arnoletto

El concepto de imperialismo puede ser entendido de dos modos distintos pero complementarios: 1) Como expansión violenta del ámbito de influencia o dominio de un Estado sobre áreas de otro dominio. 2) Como explotación económica de un Estado o pueblo por otro más poderoso, incluyendo las correspondientes manifestaciones de violencia, desde la presión político-diplomática hasta la agresión armada. El concepto también incluye los conflictos entre potencias imperialistas para dirimir áreas de influencia o dominación⁴.

6. m. Tendencia de una potencia económica a extender su dominio sobre otros países o estados por medio de la fuerza o por influjos económicos y políticos abusivos: el imperialismo solo puede ser ejercido por naciones muy poderosas⁵.

7. m. Actitud y doctrina de quienes propugnan o practican la extensión del dominio de un país sobre otro u otros por medio de la fuerza militar, económica o política⁶.

⁴ <http://www.eumed.net/dices/definicion.php?dic=3&def=337>.

⁵ <http://www.wordreference.com/definicion/imperialismo>. Definición segundo o diccionario de la lengua española. Espasa-Calpe. Madrid. 2005.

⁶ <http://buscon.rae.es/draeI/>. Definición segundo o diccionario de la lengua española da Real Academia Española.

1.7.2. Colonialismo

1. m. Forma de dominación entre países mediante la que un país o metrópoli mantiene bajo su poder político a otro ubicado fuera de sus fronteras:
muchos países están pagando aún los efectos del colonialismo decimonónico.
2. Teoría que defiende este régimen político⁷.
3. m. Tendencia a mantener un territorio en el régimen de colonia⁸.
4. Conjunto de teorías que apoyan la expansión colonial, defendiendo que es una necesidad propia de un país sano. (colonialismo)⁹
5. Sistema de opresión política y económica de territorios y países (colonias) y sus pueblos por estados capitalistas (metrópoli). El sistema colonial del imperialismo tomó forma definitiva hacia comienzos del siglo XX, cuando terminó el reparto territorial del mundo entre las potencias imperialistas. Para esas fechas, casi todos los países de África, parte de Asia y América Latina habían sido convertidos en colonias o semicolonias. Por ejemplo, en África existían sólo tres Estados soberanos--Egipto, Liberia y Etiopía--cuando comenzó la Primera Guerra Mundial. Con la dependencia colonial, los países o territorios que se encuentran bajo el poder de la metrópoli están privados de toda independencia económica y política y son gobernados sobre la base de un régimen especial. El colonialismo está prohibido en todas sus formas y manifestaciones por el Derecho Internacional moderno y es incompatible con el principio de autodeterminación nacional universalmente reconocido y refrendado en la Carta de las Naciones Unidas (preámbulo, p.4 del art. 1), en la Declaración sobre la Concesión de la Independencia para los Países y Pueblos Coloniales (aprobada por la XXV Sesión de la Asamblea General de la ONU) y en otros actos jurídicos internacionales¹⁰.
6. El colonialismo moderno fue parte de la expansión política y territorial de las naciones occidentales a partir del siglo XV, cuando comenzó la conquista de diversos territorios de ultramar. Este proceso alcanzó su apogeo durante el siglo XIX y concluyó a mediados del siglo XX, cuando la mayoría de las metrópolis coloniales abandonó sus posesiones en casi todo el mundo.

El colonialismo fue defendido, desde el punto de vista económico, como parte de la búsqueda de materias primas baratas o exóticas, a cambio de las cuales se estimulaba la venta de productos manufacturados. En este sentido puede considerarse como el primer

⁷ <http://bitbucket.icaap.org/dict.pl?alpha=I>.

⁸ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura. Definición segundo o diccionario de la lengua española da Real Academia Española.

⁹ <http://www.diccionarios-online.com.ar/largo/colonialismo.html>.

¹⁰ <http://www.babylon.com/definition/colonialismo/Spanish>.

paso hacia la constitución de un comercio internacional de verdadero alcance planetario y como el punto de partida hacia el mercado internacional, a través del cual se intercambian hoy gran cantidad de bienes y servicios.

Los movimientos que propugnaban la descolonización destacaron que el sometimiento político de las colonias implicaba una paralela dependencia económica que trasladaba hacia afuera sus excedentes e impedía el crecimiento. También se habló de una forma puramente económica de este fenómeno, el *neocolonialismo*, que designaba la relación entre los poderosos centros económicos internacionales y las naciones que, aunque independientes en lo político, estaban sometidas a una dependencia económica semejante a la de las colonias.¹¹

Colonialismo y neocolonialismo

El colonialismo es un sistema en el cual un estado clama soberanía sobre otro territorio fuera de sus límites, y la gente que lo habita. Es a menudo, para facilitar la dominación de la economía, los recursos, la fuerza laboral o incluso sus mercados. En cambio, el neocolonialismo, aunque tiene los mismos objetivos: dominación económica, comercial, etc; utiliza otros medios de presión indirectos, como estrategias financieras, económicas o comerciales.

Frecuentemente, el estado colonizador crea monopolios estatales, aunque a veces son privados, para explotar los recursos de la colonia. Un claro ejemplo de este monopolio es el British East India Company, que fue una de las mayores y más potentes organizaciones de su época, al tener prácticamente todo el monopolio de exportación de recursos de la India. Otro monopolio comercial importante en la Edad Media fue la Liga Hanseática. En la actualidad, y como consecuencia del neocolonialismo, las empresas petrolíferas poseen grandes monopolios de extracción en países de África, Asia o América del Sur¹².

7. El **colonialismo** es la influencia o la dominación de un país por otro más poderoso de una forma violenta, a través de una invasión militar, o sutil, sin que intervenga la fuerza. Esta dominación puede ser política, militar, informativa, cultural, económica o étnica.

También se le puede llamar neocolonialismo para hacer referencia a una dominación de tipo económico, e incluso político, sobre un estado jurídicamente independiente. En sentido similar se utilizan los términos imperialismo y nuevo imperialismo.

La importancia colonial y su historiografía ha tenido un gran rol dentro de las disciplinas históricas, y se ha visto robustecida en los últimos años a raíz de la necesidad de comprender mejor los procesos globales.

En términos generales puede decirse que las primeras colonias aparecen con los primeros imperios hace 5.500 años. Existieron colonias sumerias, babilónicas, egipcias, fenicias, cartaginesas, griegas, romanas, mayas, incas, aztecas, japonesas, chinas,

¹¹ <http://www.eumed.net/cursecon/dic/c9.htm>.

¹² <http://es.wikipedia.org/wiki/Comercio>.

hindúes, ghanianas, malianas, etc. En el siglo XV, la expansión europea dio lugar a colonias similares a las romanas, griegas, etc. en continentes como América Asia, Oceanía,...prolongándose en los siglos XVI, XVII y XVIII.

Pero en el uso estricto del término, el colonialismo a gran escala comenzó hacia el siglo XIX cuando Europa iniciará un proceso de expansión económica, y colonización económica (denominado **expansión capitalista**) de casi todo el mundo¹³.

¹³ <http://es.wikipedia.org/wiki/Colonialismo>.

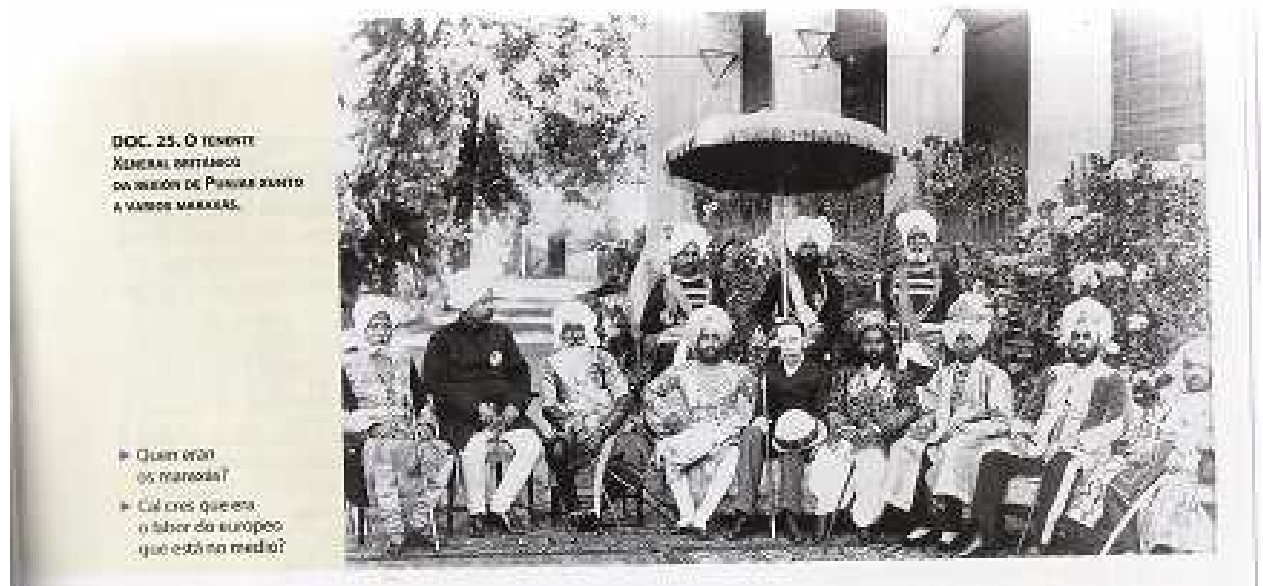
ANEXO 2. IMAXES DOS MANUAIS.

Imaxe 1. Mapa que representa a independencia latinoamericana fronte ós países ibéricos (Anaya, 79.). Nel figuran independencias recentes como as das pequenas Antillas ou os casos particulares de Porto Rico, Belize, a Costa dos Mosquitos e dos territorios ultramarinos de Francia, pero obviando os británicos e neerlandeses.



Imaxe 2. Militar británico entre unha serie de maraxás (Santillana, 143). Única tentativa de introducir un concepto pola imaxe. A fotografía explica o concepto de

protectorado.



Imaxe 3. Fotografía de Senghor (VV, 247). Única que desafia o estereotipo exótico e inferior dos colonizados, presentándoo como un intelectual.

A REVOLTA DOS COLONIZADOS

DOCUMENTO

Máscaras! O, máscaras! (...)

Xa morre a África dos imperios, é a agonía dunha princesa deplorable./ E tamén Europa á que nos une un cordón umbilical./ Fixade os vosos ollos inmutables nos vosos fillos dominados/ que dan a súa vida como o pobre a súa derradeira roupa./ Que respondamos coa nosa presenza ao renacer do mundo,/ como é necesario o fermento á farinha branca./ Pois quen ensinaría o ritmo das máquinas e dos canóns ao mundo desaparecido?/ (...)

... Léopold SENGHOR:
Oración ás máscaras, 1945.

- Analiza o sentido deste fragmento do poema.

Léopold Senghor foi o líder independentista de Senegal e un gran poeta en lingua francesa, que reivindica a grandeza da civilización da África Negra.

DESCOLONIZACIÓN E TERCEIRO MUNDO (1945-1991) **247**

Imaxe 4. “*Aborixes australianos atados con cadeas para o gando, en 1901*” (Rodeira, 114) Única fotografía que representa o trato denigrante sufrido polas poboacións colonizadas. Xunto a ela figura unha das poucas mencións atopadas a un xenocidio derivado do colonialismo europeo.



Doc. 13. *Aborixes australianos atados con cadeas para o gando, en 1901.*

Imaxe 5. “*Funcionarios indíxenas da colonia francesa de Madagascar coa súa familia*” (Rodeira, 119). Representa o cliché do nativo imposible de modernizar, co emprego ridículo da vestimenta occidental e a presenza dunha familia numerosa.



Imaxe 6. Gravado (Rodeira, 110) con nativos presentados como estereotipo de atraso socioeconómico. A actitude amosada con escarnio coincide co mito acerca do pavor que a *Chegada do tren a la Ciotat* dos irmáns Lumière produciu en moitos dos seus primeiros espectadores.



Imaxe 7. Debuxo de G.Daschner dun caderno escolar de aproximadamente 1900 (Santillana, 153). *Marianne* asóciase á paz, á guerra, e ós sucesivos imperios coloniais franceses.

21 Identifica e comenta a seguinte imaxe.



DOC. 39

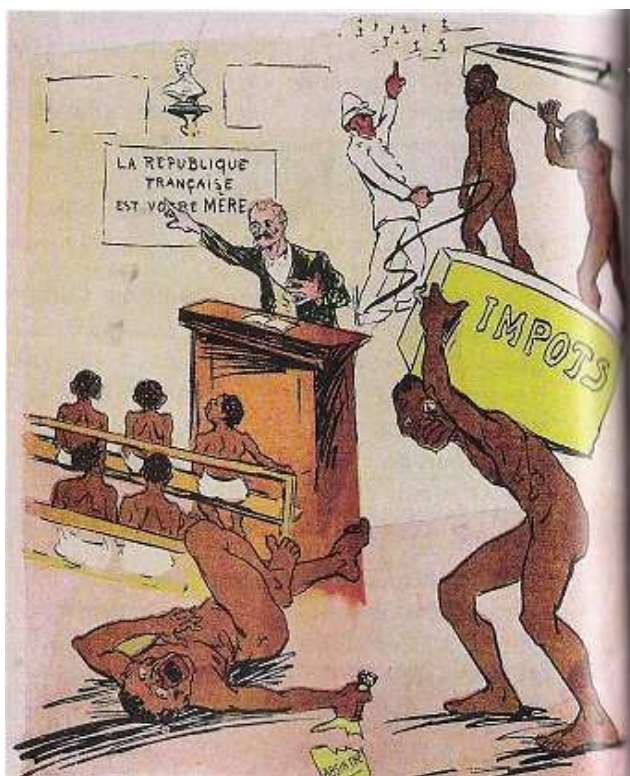
Imaxe 8. Retrato do emperador Pedro I de Brasil (Anaya, 80). Exemplo da repercusión do mito napoleónico noutros continentes. O atractivo asociado ó imperial, a gloria, o marketing político e a exportación e imitación dos símbolos do poder.



Imaxe 9. O soldado británico como un anano torpe, pálido e con coloretes (VV, 246).



Imaxe 10. Caricatura de *L'assiette au beurre* (VV, 110; v. infra). Burla da difusión paternalista da educación europea e o fomento do traballo. A difusión do alcohol, os impostos e probablemente o uso da *chicotte*.



DOC. 4 Caricatura titulada A República colonial aparecida na revista satírica francesa *L'Assiette Au beurre*, 1911.

Imaxe 11. Caricatura de *L'assiette Au Beurre* (Rodeira, 121; v. infra). Burla sobre o discurso oficial ó abordar as tensión por Marrocos a inicios do século XX.



Imaxe 12. Caricatura alemá da revista *Simplicissimus* titulada “Agadir” (VV, 118; v. infra). As nacións europeas como nenos, agás Gran Bretaña. Defensa de Alemaña, España como bandoleiro airado e Marrocos como pezas dun xogo infantil.



Nó lago de Marrocos, o alemán molesta o francés, que lle pide axuda ao inglés, mentres o español, enfurecido, ergue o puño. Caricatura alemá de 1911.

Imaxe 13. Caricatura alemana (Anaya ,162; v. infra) que crítica a renuencia a colonizar e a relación entre política interior e exterior, relacións entre política europea e colonial.

3.4. O repartimento colonial



Caricatura de 1864. Bismarck permanece indiferente mentres as potencias europeas se apoderan do mundo ante a impasibilidade de Alemaña.

Imaxe 14. Caricatura da revista *Puck* de 1904 debuxada por Louis Dalrymple titulada “*The new diplomacy*” que fai referencia á política do *Big Stick* (VV, 100; v. infra). O xendarme mundial ante o cal as potencias acuden en busca de axuda, nun mundo dividido entre éstas e países ou rexións subdesenvoltos personificados en individuos con aparencia exótica ou pobre, mesmo miserable, algúns deles en rexións afastadas.



Imaxe 15. Caricatura (VV, 239; v. infra). A renuencia a aceptala condición de potencia menor.

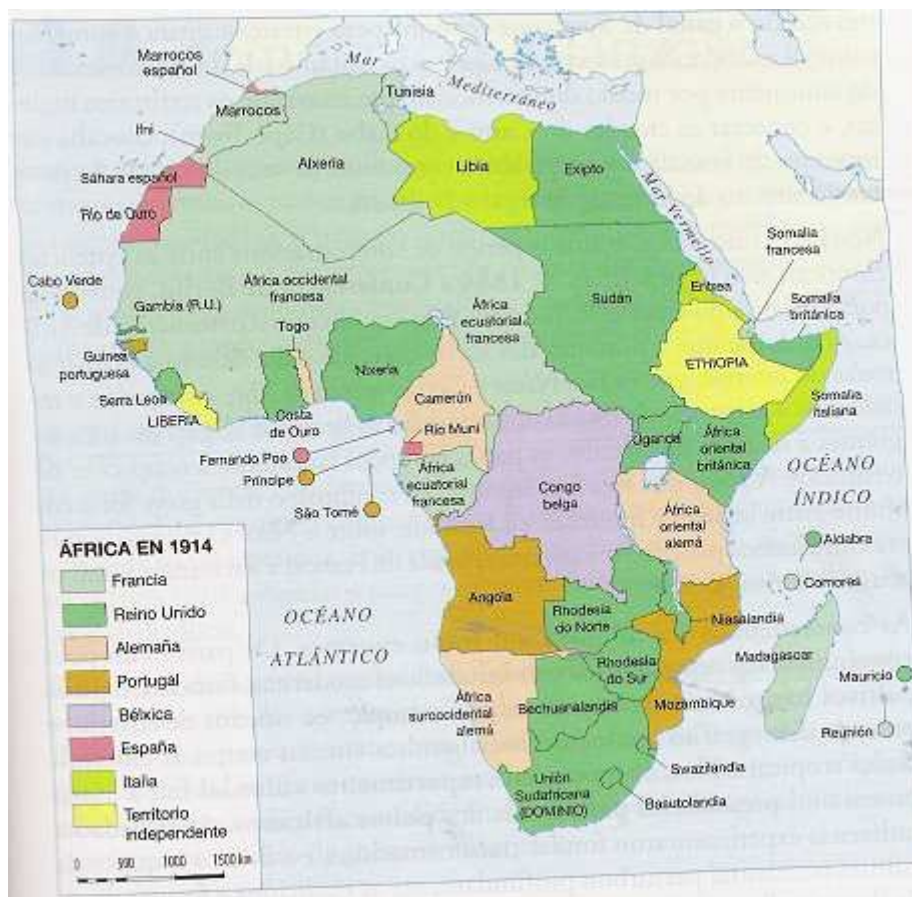


[illegible]

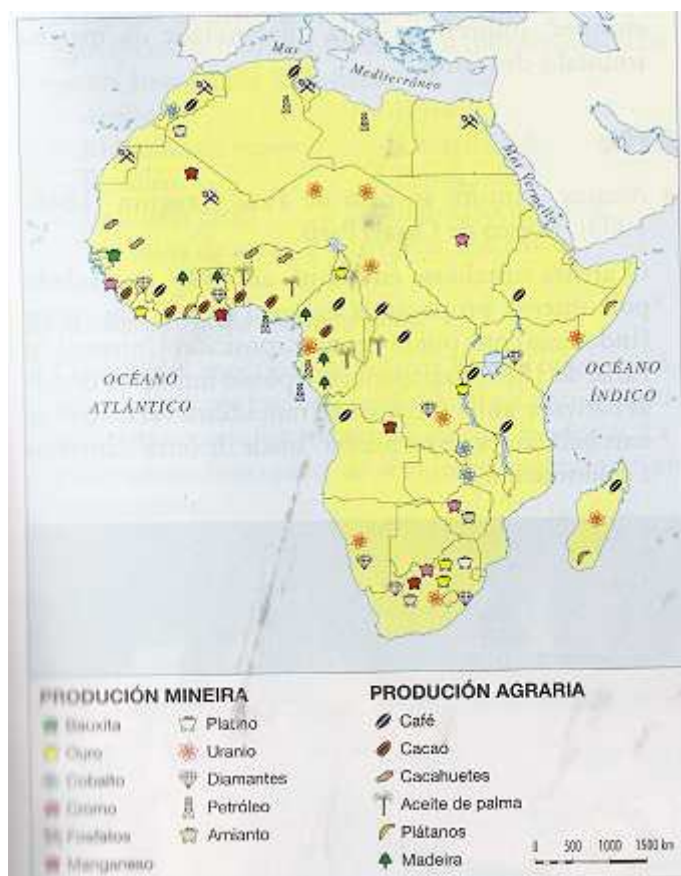
50



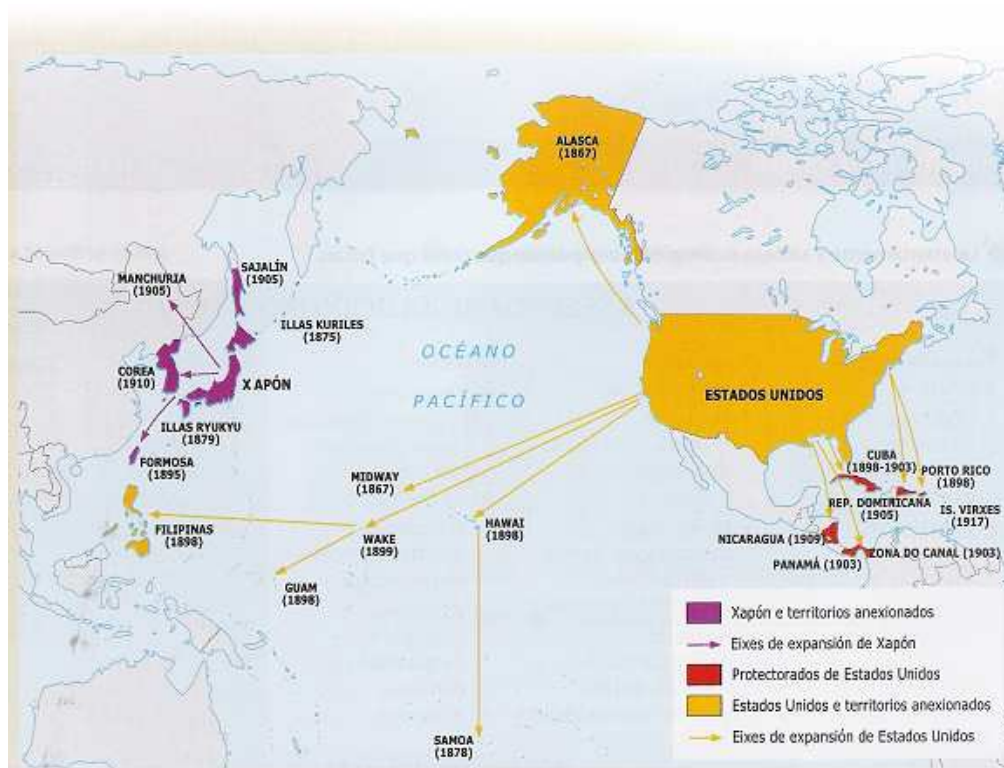
Imaxe 18. Mapa de África (Anaya, 151) que, no *Taller de Historia* situado ó final da unidade 5, pide que se copie sobre un mapa mudo igual (162).



Imaxe 19. Mapa económico de África (Anaya, 163) que retoma a asociación imperialismo-materias primas propio da Italia fascista. Sen data.



Imaxe 20. Mapa que ilustra xuntas a expansión xaponesa e estadounidense presentado en dous manuais (VV, 101 e Santillana, 151).



Imaxe 21. O máis completo mapa do imperio napoleónico (SM 08, 61).



Imaxe 22. O *Gran Xogo* (VV, 99). Áreas de influencia como “enfrentamentos coloniais” e extraña distinción entre “adquisicións” e “ocupacións”.

A EXPANSÃO DO IMPÉRIO RUSSO

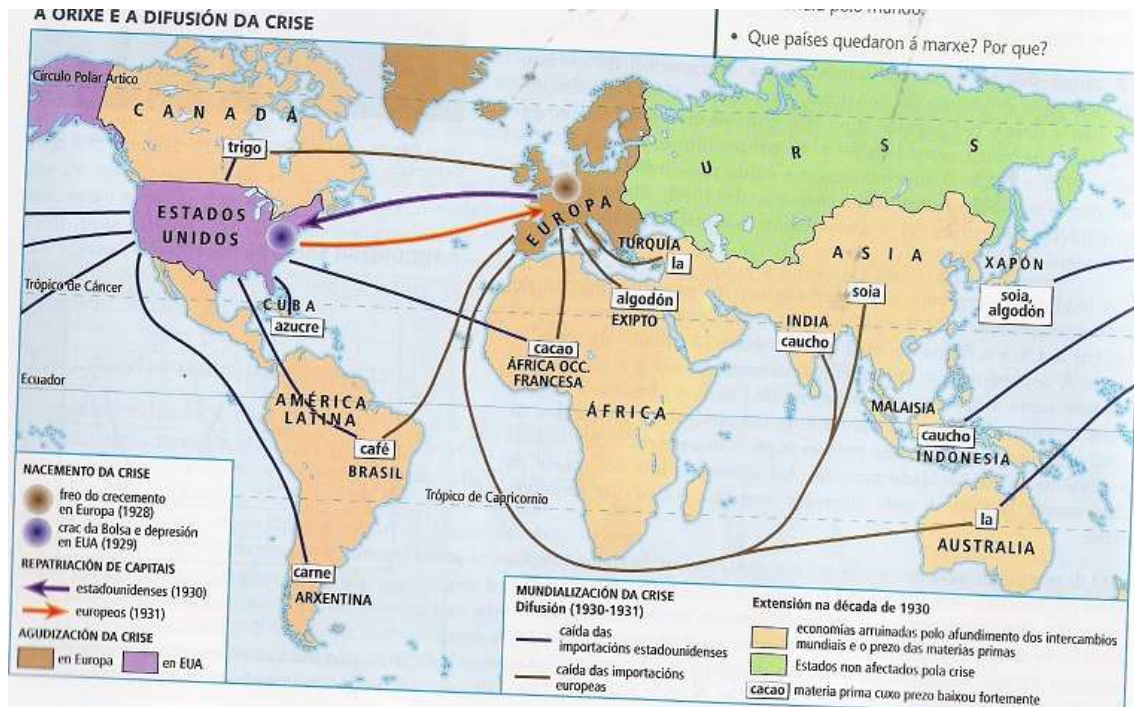


Imaxe 23. Único intento de profundizar nas complexidades soviéticas (VV, 142 v. infra). Mezcla o étnico, o xeográfico e o relixioso sen explicación no pé nin na parte textual.

AS REPÚBLICAS DA URSS



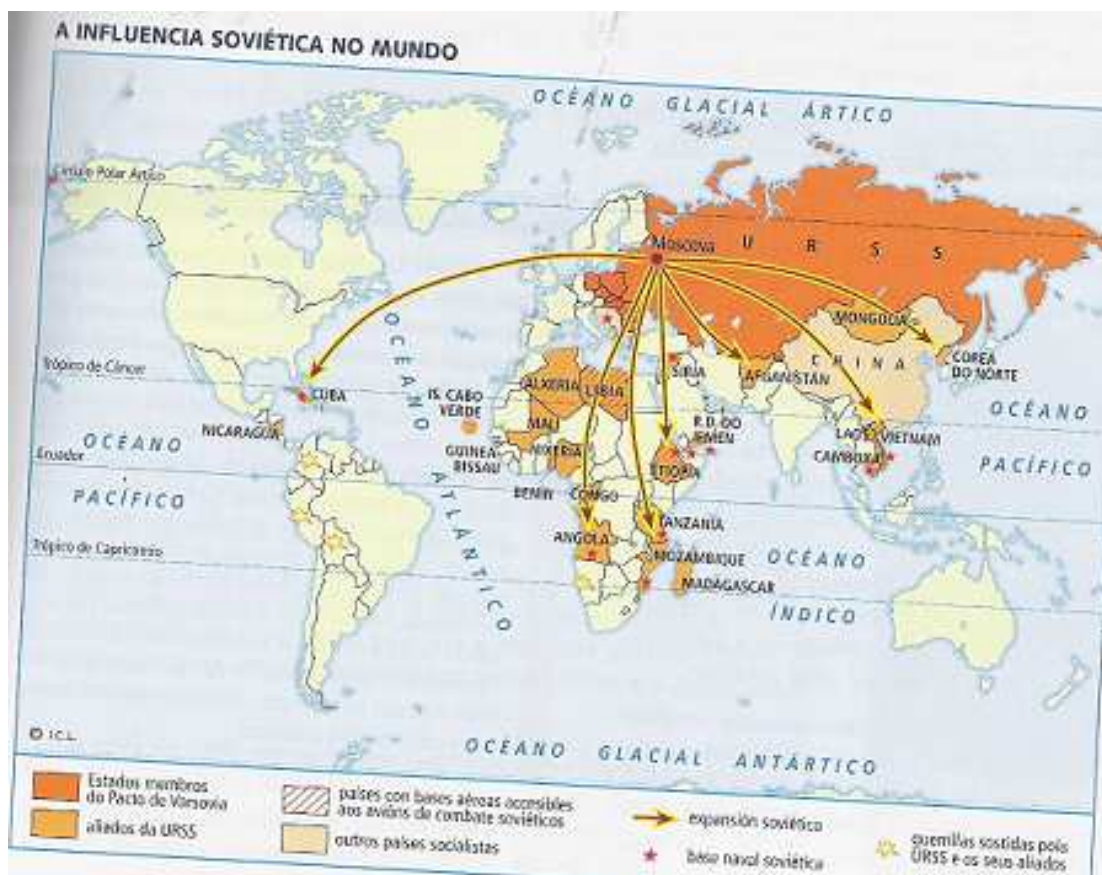
Imaxe 24. A difusión da crise de 1929 (VV, 166 v. infra). Permite observala existencia de dous mundos económicos nos anos trinta, sendo un deles as colonias europeas, China e o conxunto do continente americano salvo os Estados Unidos, o que permite observalas similitudes no terreo económico entre as e semicolonias e as colonias formais.



Imaxe 25. O capitalista na bloque Guerra Fría (Santillana, 319, v. infra). A dominación estadounidense asociada ó dólar mediante unhas expresivas redes de intercambio que se desenvolven no sentido dos paralelos no hemisferio norte e en sentido vertical – descendente, co sentido habitualmente asociado a esta lectura- no austral.



Imaxe 26. Único mapa que representa a “*expansión do comunismo no mundo*” (VV, 283, v. infra). Recorre á metáfora do polbo atopado en carteis. Presenta categorías orixinais propias do imperialismo do período: “*países con bases aéreas accesibles aos avións de combate soviéticos*”, “*base naval soviética*” e “*guerrillas sostidas pola URSS e os seus aliados*”.



Imaxe 27. África como terra rica en materias primas que non orixinan máis que conflitos (SM 08, 349).



ANEXO 3 ACTIVIDADES ALTERNATIVAS

Deseñáronse ou esbozáronse numerosos exercicios para realizar na aula, pero só unha minoría foi executada. Entre os descartados destaca a idea de ofrecer descripcións con fontes primarias ou secundarias de diversos imperialismos –nazi, chinés, actual, europeo da era do imperialismo- principalmente da contemporaneidade e pedir ós alumnos que con eles tentaran facer unha definición de imperialismo a través dos elementos comúns, un intento de traballar con testemuñas en primeira persoa de personaxes non pertencentes ás elites, tanto de colonizados como de colonizadores en diversas áreas e períodos, estudar comparativamente mediante fotografías dunha cidade colonial os barrios dos colonos e os dos colonizados, analizar as relacións da era do imperialismo con outros temas do libro de texto –como a Revolución Francesa, a Industrial, o Nacionalismo ou a independencia americana-, analizar o *Code de l'indigénat*, a realización de webquest¹⁴ ou traballar a historia dun territorio colonizado dende o período previo á conquista ata o presente para despois abrir un debate na clase.

¹⁴ O proxecto incluíría unha combinación de tres: <http://www.epcentury.com/aweb/imperialism.htm>, <http://platea.pntic.mec.es/~jferna5/recursos/4sesion/grupo1Pilar/WEBQUEST%20ROBERTO.htm>, e http://cursos.cepcastilleja.org/wq1_0506/wgevaluacion1/grupoa/pedro_hernandez/imperialismo.htm

3.1. LISTA DE PELÍCULAS CONTEMPLADAS PARA VISIONAR NA AULA:

1. *Zulú* (1964).
2. *La Reina de África* (1951).
3. *Las cuatro plumas* (1939 e 2002)
4. *Lawrence de Arabia* (1962).
5. *Pasaje a la India* (1984).
6. *55 días en Pekin* (1963)
7. *La carga de la brigada ligera* (1936 e 1968).
8. *Days of Glory* (2006).
9. *Ana y el rey* (1946 e 1999)
10. *Memorias de África* (1985).
11. *Gunga Din* (1939)
12. *Dersu Uzala* (1975).
13. *Gandhi* (1982).
14. *La batalla de Argel* (1965).

3.2. SELECCIÓN DE FRAGMENTOS DE *DÍAS DE BIRMANIA*, DE GEORGE ORWELL.

-Pax. 44: Sobre a camaradería e a falsa moral nas colonias.

-Pax.47: Acerca das relacións entre Globalización e colonialismo.

-Pax. 119-121: Descripción dun baile tve, exemplo do desprezo e incompreensión das culturas dos colonizados.

-Pax. 125 (en xeral caps. VI-VIII): Útil para ensinar como as mulleres que non atopaban marido nas colonias buscábanos nos residentes nas colonias.

3.3. PROPOSTA DE EXERCICIO CON *MEMORIAS DE ÁFRICA* (1985)

Antes do visionado:

- como é África?
- Hai brancos en África?
- Presenta a película unha visión positiva dos colonizados?

Durante o visionado:

- como é a forma de falar dos nativos?
- son os colonos como os reais?
- que costumes europeos fánse ridículas en África?
- Anota detalladamente as condicións de vida de colonizados e colonizadores e a súa relación.

Ó finalizar o visionado:

- buscar a ficha da produción da película: que nacionalidades saen mellor e peor paradas? Pode ser británica a película? Keniana? Cal era a postura dos EEUU cara o colonialismo británico?
- critica ós personaxes de Karen Blixen e Denys Finch Hutton.

Cuestións a traballar acerca da película:

- traballar cun documentos acerca da vida dos colonos europeos (preferiblemente británicos en Kenia).
- estudar o pasado e presente dos kikuyu e masai.
- falar de mito e realidade da caza nas colonias.
- ensinar a presenza de indios en África.
- ensinar que é un fez, un salacot, un rickshaw

3.4. PROPOSTA DE EXERCICIO CON AS CATRO PLUMAS (1939)

Durante o visionado:

-visionar a escea que se inicia no minuto 18 e pedir unha descrición da actitude da poboación. Traballar o porqué da popularidade da campaña e co cartel de Lord Kitchener pedindo o recrutamento na Primeira Guerra Mundial.

-visionar a escea que se inicia no minuto 48 e analizar a presentación dos derviches.

Ó finalizar o visionado:

-mandar ós alumnos buscar información acerca da película sinalando erros, omisións e medias verdades e preguntar porqué se presentan así.

-sinalar acerca da batalla de Omdurman, que realmente foi unha masacre de sudaneses, na que o líder destes era o califa Abdullah al Taashi e os británicos estaban moi superados en número.

-sinalar que se presentan barcos arrastrados por nativos cando de feito se construíu unha vía férrea e que a forza británica realmente era anglo-exipcia, que nela había 17.600 sudaneses e exipcios fronte a 8.200 británicos e que Kitchener era *sirdar* do exército exipcio.

-realizar un debate coa cuestión: cales son as mensaxes da película? (os británicos sempre se vingán¹⁵)

-buscar a ficha da produción da película: en que se percibe que a película sexa británica e desa data? (debe contarse con que xente que loitou nesa campaña estaría viva). Que diferenza habería entre a percepción da película en 1939 e hoxe? (pode recomendarse a alumnos interesados comparar coa versión de 2002) Que non saería?

¹⁵ Algunhas respostas proporáanse entre paréntese.

Cuestións a traballar acerca da película:

-o Exipto británico.

-a revolta do Mahdi.

-o mito do heroico e arriscado das accións coloniais e da vitoria a través da superior disciplina e non do superior armamento, usando os exemplos de Rorke's Drift e o acontecido realmente en Omdurman.

-bandeiras que aparecen na película: a de Exipto a finais do século XIX, a Royal Navy, etc.

3.5. PROPOSTA DE EJERCICIO CON ANA Y EL REY (1999)

Antes do visionado:

-Quenes foron o rei Mongkut e Anna Leonowens?

Durante o visionado:

-estudar a situación política do SE asiático amosado na escena que se inicia no minuto

28. Preguntar a que público se destina esta escena. (ó asiático e ó dos EEUU)

-visionar a escena seguinte e ver en que cuestións se centra e a que público cren que vai dirixido. (proposta: ó feminino e ó dos EEUU)

-analizar a escena en que Ana fala co primeiro ministro de Siam.

-analizar a escena da batalla e a estratexia efectuada.

Preguntas

-Que provoca Ana en Siam antes da súa chegada?

-Cal é a imaxe que se transmite da protagonista na primeira escea? E de Siam? (medo á influencia exterior) E de Gran Bretaña?

-Que imaxe se transmite de Siam? (pobreza, ruído, exotismo –elefantes, lingua estrana-, despotismo –o monarca como Xesús, o rei manda calar, obriga de tocar coa fronte no chan-, subordinación. Básicamente de nenos e bárbaros)

-Que imaxe se transmite da corte? (riqueza, tempo lento, colorido, machismo, tradicionalismo)

-Cres que a película lle gustaría a un cidadán británico? Que imaxe se transmite deles? (hogar modélico, opresores, cómplices dos birmanos e por tanto cobardes, o único británico fóra dos protagonistas é irascible, vello e avaro) Por tanto, a quen se dirixe a película? (estadounidenses)

-Que imaxe se transmite dos indios? (subordinados graciosos)

-Como é o comportamento do fillo de Ana?

-Que pode aprenderse de Siam?

-Que elementos exóticos hai na película? (peiteados, barcas, arquitectura, costumes, cores vivos)

-Explica o relativismo e o antiimperialismo (anacrónicos) de Ana na charla da escena da cea.

Ó finalizar o visionado:

Debater si unha mestra británica pode transformar así un reino, a quen está destinada a película, si pretende ó público asiático, si a transmisións dos costumes occidentais é positivo, si Ana é arrogante ou atrevida, si o rei fai ben occidentalizando o país, que costumes de Siam deberían eliminarse, si o que se pretendía dun mestre occidental eran leccións de moral, si a historia dun musulmán modernizando unha corte española do século VIII sería ben acollida en España, cales son as mensaxes da película (os occidentais debemos ser os mestres) e porqué o goberno tailandés puido prohibir a película.

Pedir ós alumnos que sinalen erros na representación dos feitos históricos. Poden sinalarse que Anna non estivo casada cun militar senón cun administrativo, que era practicamente descoñecida entre a legación consular de Bangkok, que Mongkut foi monxe e vagou durante 27 anos descalzo polo país, non foi rei ata os 47 anos e coñecía a cultura occidental ademais de falar inglés, francés, latin, pali e sánscrito, que Anna tiña 27 anos e o rei 60 cando ela chegou a Siam, que o tratamento que dan ela e o seu fillo á familia real é anacrónico, que ela tamén tiña unha filla, que os británicos a desprezaban e que escribiu a Chulalongkorn –o seu pupilo- pero éste nunca a invitou ó país.

Buscar a ficha da produción da película: en que se percibe que a película sexa estadounidense e desa data? (a educación permisiva do fillo de Ana, recomendación da *Cabana do Tío Tom*, mención de Lincoln e uso do exemplo abolicionista americano e non británico)

ANEXO 4. CUESTIONARIOS

- 4.1. CAOU (cuestionario de actitudes cara outras culturas)
- 4.2. CIH (cuestionario de interese pola historia)
- 4.3. CAI (cuestionario de actitudes imperialistas)
- 4.4. CP (cuestionario persoal)
- 4.5. CBAC (cuestionario alumnos bacharelato)
- 4.6. CCH (cuestionario de coñecementos históricos)
- 4.7. CCI (cuestionario coñecementos do imperialismo)

Os cuestionarios se pasaron no grupo investigado do IES Mugar dos maioritariamente no primeiro trimestre do curso. Con eles recabáronse datos persoais e de actitudes e coñecementos cara o imperialismo. Buscou información cualitativa con preguntas maioritariamente abertas e incluíronse cuestións acerca da identidade nacional, cosmopolitismo, tolerancia ou empatía histórica.

4.1. CAOU (cuestionario de actitudes cara outras culturas)

- 1-Cres que no futuro terás que convivir con máis xente doutras culturas?
- 2-Es tolerante con outras culturas (0-10)?
- 3-Cres que o mundo se está americanizando? Explica a túa resposta.
- 4-Cres que o Exipto actual é herdeiro do das pirámides?
- 5-Les a sección de internacional nos xornais? Vela nos telediaros?
- 6-Que inimigos dirías que ten España?
- 7- Que inimigos dirías que ten Galicia?
- 8- Que inimigos dirías que ten Europa?
- 9-En que lugar te gustaría vivir?
- 10-Cres que o mundo musulmán debería occidentalizarse?
- 11-Tes interese por outras culturas? Si a resposta é afirmativa, por que aspectos e por que culturas?
- 12- Tes interese por outras linguas? Si a resposta é afirmativa, por cales?
- 13-Cres que domina-lo inglés é algo fundamental actualmente? Por que?
- 14-Gústache viaxar? Si a resposta é afirmativa, A onde che gustaría viaxar (elixe 5 destinos)?
- 15-De poderen elixir, en que cidade ou país terías nacido?

- 16-Cres que hai países superiores a outros? Explica a túa resposta.
- 17- Cres que hai culturas superiores a outras? Explica a túa resposta.
- 18-Cres que os pobos cun nivel técnico menos desenvolto deben desenvolverse ou teñen dereito a permanecer como queiran?
- 19-Qué che interesa máis(Ordea da máis importante para ti á menos)
: a historia da túa localidade, Galicia, España, Europa, mundo?
- 20-Es unha persoa aberta?
- 21-Cres que coñece-la Historia de España é importante para coñece-la España actual?Por que?
- 22- Cres que o ensino da historia axuda a comprende-lo mundo actual?
- 23- Cres que o ensino da historia doutros países axuda a seren mais tolerante?
- 24- Cres que coñecer outras culturas é algo cada vez mais importante?
- 25- Cres que o ensino da historia é un xeito importante de coñecer outras culturas?
- 26-Cres que os aspirantes á nacionalidade española deberían pasar un exame do idioma, constitución,..?
- 27-Si a resposta é afirmativa, cres que ese exame debería incluír elementos básicos da historia de España? Pon exemplos.
- 28-De estuda-la historia doutros países que 5 elixirías ?
- 29-Sínteste patriota (0-10)?
- 30- Que opinas da prohibición a musulmans e xudeos de comer carne de porco?
- 31-Que países visitaches? Que rexións ou cidades neles? Que impresión gardas deles?
- 32-Que provincias españolas visitaches?
- 33-Coñeciches ou coñeces xente de orixe noutros países? Quenes? O contacto con eles te fixo máis tolerante?
- 34-Tes algún parente que emigrara? Quen? A onde?
- 35-Tes amigos nados fora de España?
- 36-Que opinas dos estadounidenses?
- 37- E dos musulmáns?
- 38-Casarías cun estranxeiro?
- 39-Debe protexerse ás culturas en perigo?
- 40-Vivirías no estranxeiro?
- 41-Que pensas acerca do debate sobre os inmigrantes en España?
- 42-Por que cres que África está menos desenvolta?
- 43-Sínteste próximo a Latinoamérica? E a Europa? A cal máis?

- 44-Pensas que os xitanos están inadaptados? E os rumanos? E os chineses?
- 45-Sínteste orgulloso do papel de España na historia da Humanidade? Por que?
- 46-Sínteste máis cercano a un español de 1900 que a un africano de hoxe en día?
- 47-Cambian os países co paso do tempo?
- 48-Teñen carácter os países, é dicir, son os alemáns dun xeito, os españois doutro, etc?
- 49-Cres que coñecela política exterior non é importante para a túa vida?
- 50-Cres que España ten algún inimigo histórico?
- 51-Cres que Galicia ten algún inimigo histórico?

4.2. CIH (cuestionario de interese pola historia)

- 1-Gustaríache saber como vivía a xente do pasado?Por que/ por que non?
- 2-Cal é o teu xeito favorito de estudar historia: libros, museos, visitas guiadas, videos, que se lean historias, ordenadores...?
- 3-A qué período do pasado gustaríache ir se puideses? Por qué aí?
- 4-Gústalle a historia a alguen da túa familia?
- 5-Gústanche as biografías?
- 6-Que che gusta da historia?
- 7-Que che desagrada?
- 8-Gústache a historia de reis, ministros e militares?
- 9-Gústache a historia da vida privada da xente: diversións, alimentación, profesións, relacións familiares,...?
- 10-Gústache a historia militar?
- 11-Gústache a historia centrada na ciencia e tecnoloxía?
- 12-Gústache a historia da arte?
- 13-Gústache coñece-la vida privada dos grandes personaxes históricos?
- 14-Gústache coñecer curiosidades e anécdotas históricas?
- 15-Cales son os teus dez personaxes históricos favoritos?
- 16-Cales cres son os dez personaxes históricos máis importantes?
- 17-Qué esperas do profesor?
- 18-Que revistas de historia coñeces?
- 19-E libros?Liches algún?Que opinión tes del/es?
- 20-Lembras algún documental televisivo sobre historia que che gustase? Cal?Por que?
- 21-Lembras algunha película histórica que che gustase? Cal?Por que?
- 22Qué tipo de libro de texto de historia gústache?

23-Valora de 0 a 10 o teu interese pola historia.

24-Puntúa de 0 a 10 o teu grado de coñecemento da historia destes espazos:

EEUU
Europa
Alemaña
Turquía
Portugal
Latinoamérica
Marrocos
China
Africa

25-Cres que os aspirantes á nacionalidade española deben examinarse de historia básica de España? Pon algún exemplo de pregunta.

26-Valora de 0 a 10 o teu interese pola historia:

- das clases altas:
- das clases medias: burguesía, labregos acomodados....
- dos labregos:
- dos obreiros:
- Algunha profesión concreta?
- Algunha clase social concreta?

27-Interésache a historia dalgún grupo de idade concreto?

28-Crees que a España actual é herdeira da Hispania romana? Por qué?

4.3. CAI (cuestionario de actitudes imperialistas)

1. A Unión Europea debería intervir nos asuntos dos países africanos dos que saen as pateras?
2. Debería Occidente intervir nos asuntos dos países musulmáns?
3. Debería Europa enfrentarse co crecente poder militar e político de China?
4. As riquezas son do país no que están ou de quen as sabe aproveitar?
5. Por qué é pobre África?
6. Os estados deberían intervir nos asuntos internos dos outros?
7. Débese permitir que existan tribus que vivan como na prehistoria?
8. E se impiden ó acceso a boas terras de cultivo, xacementos petrolíferos ou bosques frondosos?
9. Habería que modernizalos?
10. Cres que Iraq é unha colonia?
11. Sínteste máis vencellado a Latinoamérica ou a Europa?
12. En que somos superiores os europeos ós africanos?
13. Cres que Europa polo seu imperialismo pasado é en parte responsable dos problemas do mundo actual?
14. Cres que España ten unha débeda con América?
15. Os estados mais desenvoltoos deben axudar ós que o están menos?
16. Sinala cales destes motivos xustificarían atacar a un país:
 - que ataquen a outro.
 - que opriman ó seu pobo.
 - impedir a práctica de costumes bárbaras (lapidación, torturas, xenocidio,etc.)
17. O máis forte sempre exerce ese poder sobre o máis débil?

4.4. CP (cuestionario persoal)

- 1.Cales son os teus libros favoritos?
- 2.Cales son as tuas películas favoritas?
- 3.Que persoaxes admiras?
- 4.Cales son os teus músicos favoritos?
- 5.Queres aprender ou aprobar?
- 6.Tes internet na casa?
- 7.Tes enciclopedia na casa?Cal?
- 8.Tes diccionarios? De qué idiomas?
- 9.Tes carnet da Biblioteca municipal?
- 10.Que diarios les?
- 11.Con que frecuencia o les?
- 12.Qué seccións?
- 13.Colliches algún libro non obligatorio na Biblioteca do IES?
- 14.Ves algún telexornal? Con que frecuencia?
- 15.Queres seguir estudando ou traballar? Estudar qué ou traballar en qué?
- 16.Que revistas les?
- 17.Cales son as túas asignaturas preferidas / menos molestas?
- 18.En que ocupas o tempo libre?
- 19.Pode o ensino ser divertido? Pon exemplos.
- 20.Gustache vir ó Instituto?
- 21.Gustache estudar?
- 22.Que programas ves na TV? Canto tempo a ves cada día?
- 23.Canto tempo pasas no ordenador cada día?
- 24.Gustanche os videoxogos? Cales?
- 25.Cantos libros non obrigatorios les ó ano?
- 26.Que cuestións che interesan ?
- 27.Como definirías a un bo profesor?
- 28.Cales son as túas afeccións?

4.5. CBAC (cuestionario alumnos bacharelato)

Por favor, resposta a este cuestionario sen medo a errar pois é privado e confidencial, e será lido por persoas que non te coñecen. Se te pide:

- te exprees con total liberdade.
- contestes sen axuda dos compañeiros,
- contestes a tódalas preguntas, aínda que teñas dúbidas ou incluso saibas que a resposta estea mal,
- o fagas da maneira máis extensa posible.
- aclares as respostas se non as tes claras.

A túa colaboración é absolutamente necesaria para axudar a mellora-la educación e para que se comprenda mellor como entendedes os alumnos o mundo e o que se vos ensina. Se tes calquera dúbida, por favor, pregunta. Moitas grazas.

1. Que imperios coñeces?

2. En qué se parecen?

3. Cal foi o imperio máis grande da historia?

4. Que é o imperialismo?

5. Se foses trasladado á Francia ou ó Reino Unido de 1890 cres que defendería la adquisición de colonias? Por qué?

6. Os habitantes das colonias eran:

- da nacionalidade da potencia colonial (Exemplo: eran británicos os que vivían na India británica)
- da súa nacionalidade, etnia ou tribo de orixe. (Exemplo: eran indios os que vivían na India británica)
- outra:

7. Se foses un indio adulto de 1900 cres que defendería lo imperio Británico?

8. O tema acerca do imperialismo:

- é dos que máis me interesa.
- é dos que menos me interesa.
- Non me interesa.

9. Interénsanche as aventuras de exploradores coloniais?

10. Quen foi David Livigstone?

11. Quen foi Abd-el-Krim?
12. Qué é unha colonia?
13. Que significa colonizar?
14. Eran iguais os colonizadores que colonizados nas colonias? Por qué?
15. Tivo a relixión algún papel na expansión europea?
15. Que países ou rexións do planeta lembrás que foron colonias de outro (se lembrás de que países eran colonias e cando, por favor, menciónaaas)
16. Valora de 0 a 10 o teu interese polo imperialismo.
17. Que sentimentos crees que desataría nos africanos de finais do século XIX un europeo?
18. Foi Sudamérica colonizada nos séculos XIX e XX?
19. Que continentes foron colonizados?
20. Con qué 3 palabras asocias “nativo”?
21. Con qué 3 palabras asocias “colono”?
22. Con qué 3 palabras asocias o termo “imperialismo”?
23. Foi o imperialismo cousa dos líderes (políticos, económicos, militares, relixiosos)?
24. Hai imperialismo no presente? Onde?
25. Que territorios oíches dicir que son actualmente colonias españolas?
26. Crees que nativos e occidentais casarían nas colonias? Por qué?
27. Deberían os europeos nas súas colonias conserva-las costumes dos nativos?

28. Deberían os europeos nas súas colonias conserva-la relixión dos nativos?
29. Deberían os europeos nas súas colonias conserva-la medicina dos nativos?
30. Deberían os europeos nas súas colonias conserva-las infraestructuras (pontes, estradas, edificios,...)dos nativos?
31. Cres que un nativo con educación occidental recibiría o mesmo tratamento nunha colonia que un occidental?
32. Que persoaxes históricos lembramos relacionados co imperialismo?
33. Que é o colonialismo?

4.6. CCH (cuestionario de coñecementos históricos)

1. Que é o imperialismo?
2. Que territorios foron colonizados?
3. En que período tivo lugar o imperialismo?
4. Que período abrangue a historia contemporánea?
5. Quen se enfrontou na Primeira Guerra Mundial?
6. Quen foi Garibaldi?
7. Que son os eslavos?
8. Que países naceron na Idade contemporánea e cando?
9. Que foi a Revolución Francesa?
10. Que países colonizaron a outros neste período?
11. Foi beneficioso o imperialismo para os colonizados?
12. Que foi o imperio otomán?
13. Enumera líderes políticos que coñezas do século XX?
14. Quen foi Napoleón I?
15. Quen son os árabes?

4.7. CCI (cuestionario coñecementos do imperialismo)

1. Que países forman Indochina?
2. Que é unha colonia?
3. Que imperios coñeces?
4. Onde está Indonesia?
5. A que períodos históricos te gustaría ir?
6. Cando perdeu España América Latina?
7. Quen foi a rainha Victoria?
8. Quen foi Livingstone?
9. Que foi a Descolonización?
10. Por que está África menos desenvolta?
11. Cales son os teus personaxes históricos favoritos?
12. Cales cres que son os personaxes históricos máis importantes?
13. Quen foi Gandhi?

ANEXO 5. ANÁLISE DE MANUAIS.

Este anexo foi concebido como complemento do apartado quinto da parte principal. Non foi concebido para lerse de forma contínua, aínda que pode facerse así. Con él se pretende que aquel lector da investigación interesado nalgún subapartado consulte aquí con maior detalle a información na que se sustenta e, en menor medida, acceda a análises de maior calado. Mantén a ordenación do apartado ó que serve de complemento, conservando a maioría das súas subdivisións e engadindo algunha considerada relevante.

Imperialismo e colonialismo.

Confusión entre imperialismo e colonialismo

Os conceptos-períodos de colonialismo e imperialismo van xuntos en moitos encabezamentos de apartados:

-“*Do colonialismo ao imperialismo*” é o título dunha comparativa¹⁶ entre os dous no punto 3.1. do tema 5 no manual VV, atopándose os mesmos título, apartado e unidade no libro de Anaya.

-“*Imperialismo e colonialismo*” é o encabezamento baixo o que se presentan a maioría dos exercicios finais do libro de Anaya, e é o título do punto 3 do tema 6 do libro SM 02 e o do tema 7 do de Rodeira.

Atópanse excepcións á rixida separación ente colonialismo moderno e contemporáneo no caso da India:

-Cando o de Anaya menciona a India retráese a 1777¹⁷ e establece unha ponte entre o períodos moderno e o contemporáneo mencionando unha relación de causalidade difícil de xustificar entre a perda francesa de Canadá e a súa adquisición de Indochina (150).

¹⁶ Ningún libro de texto sinala a similitude entre os imperios moderno e os da antigüidade (Doyle, 1986, 104).

¹⁷ Esta data é pouco importante fronte a 1498, 1757 ou 1764, e defendéñse co débil argumento de que entón a India “*estaba administrada pola Compañía das Indias Orientais*”.

-Os VV e Santillana (98 e 146 respectivamente) mencionan a presenza británica dende o século XVIII, a Compañía das Indias Orientais e como, tras 1857, a Coroa asumiu o control do territorio.

Os problemas principais no tratamento de colonialismo e imperialismo eran seis:

-definición simultánea dos dous conceptos como períodos solapados: no glosario do libro de Anaya a definición de colonialismo -que é máis curta que, por exemplo, a de Commonwealth- se refire á expansión europea que acaeceu “*entre a segunda metade do século XIX e o final da Segunda Guerra Mundial*”, e a de imperialismo sitúa o mesmo proceso “*no século XIX*”. Non obstante, nun esquema orientativo (164) recolle toda a expansión colonial europea en tres etapas.

-definición dos conceptos como períodos e como procesos atemporais: O manual de Rodeira identifica o colonialismo cun período histórico no encabezamento “*Do colonialismo ao imperialismo*” e cunha política atemporal falando dun “*tipo de colonialismo*”. O manual SM 08 limita o concepto de imperialismo ó establecemento de colonias (114), que relaciona cunha constante histórica de creación de imperios pero sitúao no século XIX e fala tamén dun “*imperialismo moderno*”. Así mesmo engade confusión presentándoo non como un proceso expansivo senón como unha consecuencia dun proceso deste tipo: “*Na segunda metade do século XIX algunhas potencias europeas (...) dominaron extensos territorios do planeta. Isto levou á aparición do **imperialismo** moderno...*” (114). A cursiva é nosa.

-definicións simplistas de imperialismo: O manual SM 02 presenta nun glosario o imperialismo como a “*adquisición y administración de un imperio*”, definición que se atopou tamén na bibliografía (Doyle, 1986 e Aron, 1963). Esta definición era interpretada en sentido colonial pois segundo a de imperio do mesmo glosario, son imperios os “*territorios diversos, aislados y sin relación directa entre ellos (colonias)*”, excluindo deste xeito algúns dos mencionados no corpo do texto como o zarista ou o napoleónico. Ademais, a definición de colonialismo do mesmo glosario solábase coa de imperialismo ó falar dun “*proceso de conquista, asentamiento y explotación de territorios americanos, africanos e asiáticos*”. O glosario non inclúe o neocolonialismo pese a definir conceptos como neoproteccionismo, neotribalismo, ocio e tempo libre. O manual SM 08 limita o concepto de imperialismo ó establecemento de colonias (114), o

que facilita a comprensión do apartado pero supón falsear o concepto, confundilo co de colonialismo e resulta empobrecedor por prescindir das raíces deste proceso na Modernidade.

-demanda de definicións pese a empregar os conceptos de forma confusa: pese ó mencionado nas citas anteriores, o manual de Rodeira inicia o tema 7 con tres obxectivos, sendo o primeiro “*definir colonialismo e imperialismo...*”. Non obstante, nunca define o primeiro. O libro de Santillana, pese ás súas confusións, pide os alumnos que definan imperialismo (149). Fronte a leles, o SM 08 pregunta polo significado das nocións de imperialismo e colonialismo pero a modo de pescuda dos coñecementos previos dos alumnos (113).

-introducción de conceptos en relación co colonialismo antes do período de maior expansión europea sen definilos. Así, no tema 2, que trata o Antigo Réxime, o libro de Rodeira fala de “*comercio de ultramar*” e de “*colonias*” sen mencionalo colonialismo.

-uso simultáneo e confuso de ambos conceptos ou de conceptos similares ou próximos (expansión colonial, imperio, etc.) difíciles de diferenciar para o alumnado.

O libro VV induce a pensar nos dous conceptos como sinónimos pois menciona un “*expansionismo imperialista*” e unha “*expansión colonial*” (96) con catro liñas de diferenza e en referencia ó mesmo suceso. Tamén fala dun “*imperialismo contemporáneo*” ó falar da era do imperialismo (93), concepto que non se adapta ás definicións máis comúns atopadas na bibliografía sobre o particular.

O libro de Santillana fala na mesma páxina da desaparición do “*colonialismo europeo da Idade Moderna*” e dun “*nuevo modelo de imperialismo*”, e dúas máis adiante do “*imperialismo*” (140 e 142).

O de Anaya refírese á era do imperialismo falando dunha “*renovación do vello colonialismo*”, do “*termo imperialismo, aplicada á nova empresa colonizadora*”, dun “*imperialismo colonial*” que forma parte dunha “*expansión colonial*”, dun “*colonialismo europeo*”, dun “*colonialismo clásico*”, dunha “*política colonial e imperialista*” e de como o imperialismo transformou o “*vello colonialismo*” (148, 164, 319, 357, 365 e glosario).

O manual de Rodeira menciona un paso “*do colonialismo ao imperialismo*”, un “*tipo de colonialismo*”, define ó imperialismo como un “*tipo de expansión colonial*” (108) e menciona como a depresión económica iniciada en 1873 conduciu á “*colonización*” e á “*explotación das colonias ou imperialismo*” (52) sen aclarar en ningún lugar a relación entre os tres termos. Á hora de definilo imperialismo, o libro induce a confusión polo feito de mencionar un período para o que emprega dúas denominacións: “*imperialismo*” e “*época do imperialismo*”. O manual SM 02 fala dunha “*expansión colonial*” no título (102) dun subapartado así como cinco veces nel, dentro dun apartado titulado “*imperialismo e colonialismo*” no que non se define ningún dos dous. Fala tamén de “*imperialismo colonial*”, de “*grandes imperios*”, “*modelos coloniais*” e de “*colonialismo*”. Todo en dúas páxinas (104 e 108). Ademais, nun glosario presenta ó colonialismo e ó “*imperialismo moderno (o neoimperialismo)*” como fases do imperialismo pese a non definilo como un período, senón como a “*adquisición y administración de un imperio*”.

Diferenzas entre os dous colonialismos

Acerca das diferenzas entre os colonialismos europeos da Idade Moderna e da Contemporánea, os manuais conténtanse con referencias breves, erróneas ou asistemáticas. O manual SM 02 observa que no período máis antigo os territorios “*se anexionaban al núcleo original, llegando en ocasiones, como en los imperios romano y español, a establecerse una teórica igualdad entre todas las partes del imperio*” (102). Esta diminución do grado de desigualdade entre metrópole e colonias só tivo lugar en breves períodos, frecuentemente os últimos e exclusivamente nalgúns imperios. A versión do 2008 establece como diferenza fundamental que o máis moderno “**identifica dúas partes ben diferenciadas, a metrópole e as súas colonias**” e fala de “**dependencia política**” e “**aproveitamento total dos recursos**” (114). Ningún destes aspectos parece unha diferenza importante entre os colonialismos das dúas eras, pois a existente entre un espazo dominado e outro dominante é unha constante histórica, igual que a explotación dos recursos. O de Anaya plantexa o colonialismo europeo contemporáneo como un proceso máis desinteresado que o moderno cando sostén que “*antes do século XIX*” se algún país europeo contactaba con Asia facíao “*guiado polos seus intereses económicos*” (360). Finalmente, o VV identifícase o fenómeno

contemporáneo de forma teleolóxica como unha “*culminación*” do “*iniciado no século XVI*” (96).

A proposta máis sólida é a do VV en termos de claridade, solidez científica, brevidade e estruturación, aínda que conservadora no prantexamento didáctico, presentando as diferenzas das dúas etapas co uso das letras negras: diferenciando o marco de actuación e ambos períodos e opoñendo o concepto de “*territorios de ocupación*” propio da contemporaneidade ó de colonias de asentamento, que sería a variedade característica da Idade Moderna. Estes últimos sírvenlle así mesmo ós autores do libro para aludir ó diferente ritmo de colonización nos séculos XIX e XX e o conseguinte aumento da superficie colonizada. A última letra negra neste apartado é a expresión “*carácter belicoso*”, que se refire ó aumento da virulencia.

Propaganda, imperio e fracaso nacional

O libro de Anaya é o que máis recalca a pompa imperial, pois a expresión “*xoia da coroa*” figura no corpo do texto en catro ocasións. En letra negra a principio de parágrafo na unidade 5 (150), coa mesma tipografía e entrecomillada na unidade 12 explicando a Descolonización, onde figura tamén entrecomillada no encabezado do punto 3.2. (361), e finalmente en case idéntica forma encabezando un subapartado no anexo *Máis alá de Europa: 1870-1914* (166). As mencións á coroación van ensartadas cos mencións da expresión do primeiro ministro invariablemente tres liñas despois, tanto no caso da páxina 150 como no da 166. Debe mencionarse, porén, que este é o único libro que menciona unha “*represión británica*” que califica como “*brutal*”, os “*máis de 30 000*” indios presos en 1922 por reclamala independencia así como os 15 millóns de mortos en fames¹, e epidemias -sen indicarse o período- nesta colonia (362), aínda que elude a cuestión de si éstas eran maiores antes ou durante o Raj. No libro SM 08 entrecomillan e presentan en letra negra a expresión “**Perla da Coroa**” (298), repetíndoa sen letra negra nun exercicio do tema 15 que explica a Descolonización (308). Este manual presenta asimesmo un caso illado de idealización facendo referencia ás “*aventuras e misterios*” (136) que evoca o Transiberiano.

A historia negra do imperialismo

Nos manuais hai tamén lecturas críticas do colonialismo europeo, destacando o vocabulario utilizado nos manuais VV e Santillana. No primeiro atópase o vocábulo “*ocupación*” (102), usualmente aplicado ó acontecido entre países industrializados pero usado neste caso no contexto colonial. Atópase igualmente “*asalto cultural europeo*” (VV, 103), en referencia ó que tivo lugar durante a era do imperialismo, cando tamén houbo unha “*explosión branca*” (VV, 95), novedoso concepto que desafiaba arraigados prexuízos sobre o crecemento poboacional. O libro de Santillana presenta un subapartado sobre as consecuencias do colonialismo europeo contemporáneo inusualmente duro e actualizado (148-9). Nel atópanse mencións a unha “*economía do saqueo*”, fala dos colonos que “*apropiáronse de terras, desprazando pola forza ós indíxenas ás zonas áridas*”, proceso do que ofrece exemplos, mesmo mencionando “*reservas*” e que en Nova Zelandia e Australia “*foron masacrados sistemáticamente*”. Tódalas consecuencias económicas que se presentan son negativas, de feito no título do subapartado fala xa de “*explotación*”, e nel fálase de “*ruina*”, “*explotación*” e de “*miseria da maioría da poboación*”.

O libro de Anaya menciona a “*ausencia de dereitos políticos nin de liberdades reais*” e o traballo en condicións “*non moi diferentes á dos antigos escravos*” (366), pero refírese exclusivamente ós africanos, non entra en detalles, presenta a información no tema referido á Descolonización e só destaca tipográficamente a “*aculturación*”. Unha crítica menos directa ó colonialismo atópase na presentación da cuestión na páxina de presentación do tema que o trata do libro SM 02 (96) falando de “*colonización y explotación*”. No manual de Rodeira (apartado 2 do tema 20) atópase unha lectura do colonialismo como unha enfermidade crónica a través das teorías centro-periferia polas que éste pervive, cambiando exclusivamente a forma de dominación en que os países desenvolto controlan ós países que o están menos. A formulación exclúe a estes de responsabilidade no seu atraso, falando “*da incapacidade das súas elites políticas para administrar a pesada herdanza colonial e o xogo de intereses das potencias do mundo desenvolvido impedíronlle superar o seu atraso secular e o crecente desequilibrio entre poboación e recursos*” (333)

Os panmovementos eslavo e alemán

Anaya menciona que Rusia era a “*gran potencia eslava e considerábase a protectora natural dos pobos eslavos do sur, tanto por razóns étnicas como por razóns*

relixiosas, xa que era o centro do cristianismo ortodoxo” e que Serbia tentou selo Piemonte do “*mundo eslavo*” (89) nun subapartado que figura tralas unificacións italiana e alemá. VV adopta unha postura confusa pois sostén que a rivalidade austrohúngara-serbia tivo a súa orixe na pretensión dos segundos de unificalos eslavos do sur, pero plantexa a alianza dos mesmos con Rusia que buscaba converterse no “*protector dos eslavos*” (118). SM 02 fala da intención rusa de “*crear una gran federación de pueblos eslavos*” (116).

As unificacións

É frecuente atopar referencias sobre o imperio austrohúngaro como a do libro VV, na que pode lerse que “*a minoría austríaca monopolizaba o poder e dominaba ás demais comunidades*” (57) ou a de Anaya que menciona como o réxime “*ignoraba o [sic.] resto dos pobos*” (155). Acerca de Alemaña o manual de Anaya plantexa o dominio prusiano na Alemaña unificada mencionando a “*clara supremacía [de Prusia] entre os diversos estados integrantes do imperio*” (154) e a súa “*evidente preeminencia*” a pesares do carácter “*supostamente federal*” do novo Estado, e no VV –aínda que nun texto, o discurso do ferro e a sangue- pódese ler a defensa de Bismarck de baseala súa política na “*forza e a potencia de Prusia*”, a cal ten fronteiras “*que non son boas*” (59). Nótese que a linguaxe empregada e a ausencia de exemplos fai incompreensible ou de escaso ou nulo valor esta información para un alumno medio de secundaria.

Triunfalismo

O intento do manual de Rodeira de criticalo triunfalismo occidental funciona a modo de advertencia moral sobre o eurocentrismo “*antes de comezar*” o tema 7 (107) sendo presentado como algo que se debe lembrar, cando é moi difícil que os alumnos atopasen antes mencións a este prexuízo e dende logo non sin exemplos nin coa linguaxe presentada, pois fala dos “*parámetros que determinan o grao de civilización*” ou de que o eurocentrismo “*comporta unha sobrevaloración*”. O feito de presentar esta información non dentro do discurso principal senón previamente e de non volver a referirse a ela no tema convérteno en retórica baleira.

Tres preguntas no SM 02 (103) supoñen o único intento de abrir un debate sobre a necesidade da modernización socioeconómica. Éste prantexa cuestións que poden ser complexas e interesantes, se ben o exercicio peca de breve, pouco específico, difícil de responder e de orientar as contestacións. Orienta ós alumnos usando expresións como

que os europeos “*pretendían tener derecho a «civilizar»*”, e preguntando se “*te parece correcto*” que se tentase “*imponer*”. Así mesmo complica a perspectiva ó preguntar qué opina o alumno en caso de que os costumes indíxenas vulnerasen os dereitos humanos. A dificultade do exercicio reside en que pide exemplos de problemas parecidos no presente cando, como se verá na parte adicada á investigación na aula, o interese e coñecemento dos alumnos sobre estas cuestións é moi baixo. Prantexar cuestións como a ablación de clítoris ou o matrimonio infantil comparándoos con fenómenos criticados na era do imperialismo como o sati e aportar casos concretos axudaría a lograr un debate que tratase cuestións relevantes historicamente falando e no presente.

Non occidental equivale a pobre e oposto ó progreso

O prexuízo cultural aparece na asociación das colonias co Terceiro Mundo tanto ó falar da era do imperialismo como da Descolonización. De ambos casos hai exemplos en actividades do manual SM 02 que pregunta pola opinión dos alumnos acerca do papel no mundo dos países descolonizados (243), pregunta que se atopa case coa mesma formulación oito temas antes (103). Suxírese así nunha forma velada unha resposta presentada como elección libre, neste caso a asociación colonialismo-neocolonialismo como procesos consecutivos. En ambos casos xunto a esta cuestión pregúntase pola vixencia do colonialismo. Pese a que se trata dunha cuestión moi importante, os resultados das entrevistas e a investigación na aula amosan que se trata dunha cuestión difícil para os alumnos, mesmo para buscar por eles mesmos. No libro de Rodeira (107) tamén se atopa o vencello colonias-pobreza no tema referido ó colonialismo europeo no segundo parágrafo da introducción, no que pode lerse en letra negra cun expresivo uso da linguaxe: “*sociedades indíxenas*” e “*subdesenvolvemento*”.

A imaxe que se transmite é frecuentemente de sociedades resistentes ó cambio, á modernización, que ceden ante a violencia. O manual de Santillana fala de “*pasividade*” ou de “*movimentos ultranacionalistas*” en China (148). O SM 02 da a volta a realidade e fala dunha China despertada polos conquistadores, mencionando como “*China se mantuvo durante milenios como un gran imperio feudal hasta la colonización europea durante el siglo XIX*”, ademais de retrasala tensión entre conservadores e reformistas a 1911 (232).

Napoleón e o Congreso de Viena

Sucesos importantes á hora de abordalo réxime napoleónico como un sistema imperialista non son mencionados nos libros de texto:

-o sistema napoleónico non é unha excepción debido á rapacidade dun individuo, pois xa a Revolución Francesa introducira un réxime que dependía da explotación de territorios conquistados como fonte de renda (Ferguson, 2001, 534).

-o imperio napoleónico é importante á hora de estudala era do imperialismo, pois durante a súa existencia o competidor principal de Francia, o Reino Unido, xogaba nunha escala diferente á europea e se facía co Cabo ou Malta, continuando un conflito que se prolongaba secularmente e na que éstos eran os maiores vencedores dende a Guerra dos Sete Anos.

-a expedición a Exipto -que non aparece en moitos libros- foi un experimento do que se executará algo máis de medio século despois.

Irlanda

O manual VV (179) só fala dunha guerra e da Partición. No libro SM 08 (166) ocupa menos espazo que a evolución de laboristas e tories no Reino Unido no período de entreguerras, aínda que se presentan dúas fotografías e un texto sobre a cuestión. Neste manual (260) atópase unha das poucas mencións á reapertura do problema nos anos setenta, incluíndo novamente unha fotografía sobre o particular –que non representa ningunha situación concreta senón soldados entre restos fumeantes-. O texto só ocupa pouco máis de tres liñas nun subapartado de dezasete que figura case cen páxinas e cinco temas despois da mención anterior ó conflito. Rodeira adícalle media páxina cun texto e un recadro que resume a Gran Fame, pero non se relaciona a información co presente nin con outros imperialismos. O libro que lle adica maior espazo a Irlanda é o de Santillana, con tres cuartos dunha páxina (108), mencionando o inicio da ocupación na Idade Media e a súa condición de “*reino teóricamente independente*” ata 1800. Porén, non menciona nin a fame nin as dúas guerras e con respecto ós últimos trinta anos só menciona “*enfrentamentos*” entre as dúas comunidades que continuaron “*durante todo o século XX*”. Anaya (153) adícalle un parágrafo, sitúa o inicio do problema no XVII e limítase a falar dun “*problema*

complexo” que “*foi crescendo*” e chegou “*ata*” 1914, mencionando exclusivamente o período 1919-22.

Imperialismo cultural

A mención dos imperialismos culturais se limita especialmente á rusificación¹⁸ e xermanización¹⁹, no segundo caso reforzando a xa forte presenza no imaxinario colectivo –que non coñecemento- dos horrores perpetrados polos nazis. A única referencia ós procesos de homoxeneización realizados dentro dos Estados-nación é unha “*a un proceso máis ou menos conflitivo de uniformización e creación de símbolos unitarios de identidade*” (VV, 56) dentro dun punto titulado “*A construción dos Estados nacionais*” referido ó século XIX.

Intervención

Algúns manuais especifican algo o concepto falando de “*intervencións armadas*” (Santillana, 151) ou “*intervención directa, incluída a militar*”, “*inxerencia nos asuntos internos*” e “*submisión económica*” (VV, 100), sen mencionar casos concretos máis alá do ano e lugar. No glosario do libro SM 02 lese que a CIA “*intervino*”, igual que o KGB e o Pacto de Varsovia foi utilizado para “*intervenir*”, aínda que tamén se atopa o concepto ó falar do “*Sistema Metternich*” ou a Santa Alianza (Anaya, glosario e SM 08, 62) e de Sadam Husein (Rodeira, 332). Estes casos plantexan a relación do “*intervencionismo*” co concepto de “*ataque preventivo*” que se verá máis adiante e que nos sitúa ante manifestacións claramente imperialistas en canto a que son manifestacións de poder e dominio. No libro de Rodeira as intervencións menciónanse mesmo en Europa (253) e no VV atópase “*intervencións militares directas dos marines*” (239), se ben só menciona tres. En xeral o concepto parece estar asociado coa política

¹⁸ No glosario do manual SM 02 figuran as expresións “*rusificación cultural*” e “*nacionalismo panruso*”, e no de Rodeira “*rusificación*” en referencia ó imperio zarista, referíndose a unha “*unificación política, relixiosa e lingüística*”. Neste libro figura tamén “*sovietización*” (252), que aparece así mesmo no SM 02 (226). Santillana fala da “**política de rusificación** que practicaron todos os zares desde Alexandre II ata Nicolau II”, da “*rusificación dos territorios fronteirizos*” baixo Alexandre III e presenta un texto baixo o encabezamento “*Polonia contra a rusificación*” (116-7).

¹⁹ Atópase unha mención ó intento por parte dos austríacos de “*xermanizar*” (Santillana, 114. Entrecomillado no orixinal) ós outros pobos que vivían no Imperio Austrohúngaro. Hai outra mención a este proceso noutro tempo e lugar, nun apartado titulado “*xermanización e xenocidio*” (Santillana, 255), pero éste ocúpase máis do segundo proceso, e é nese sentido que se entende a nacionalización, non dos espíritos, senón do espazo, pois o manual adica máis da metade do apartado a falar do Holocausto e no resto fala do “*desprazamento dos pobos eslavos, considerados subhumanos e carentes de dereitos*”.

exterior estadounidense, aparecendo mesmo no título de subapartados (SM 08, 321), referíndose a despliegues temporais de tropas acompañados de ataques localizados.

Expansionismo

O concepto aplícase especialmente ós membros do Eixe, de forma sinalada a Alemaña: o libro de Rodeira emprega o concepto falando de “*política expansionista*” como quinto rasgo do fascismo, de “*expansión alemana*” na guerra mundial e de “*proxecto de expansión imperial*” e “*expansionismo xaponés*”, no SM 08 figura cinco veces a expresión na páxina que explica o “*imperialismo nipón*”(195). As mencións a un expansionismo alemán previo a 1933 son unha mención á *weltpolitik* como unha política ou unha concepción “*expansiva*” (SM 02, glosario e 08, 122) ou “*expansionista*” nos Balcáns (Rodeira, 101) ou simplemente como un “*expansionismo*” (VV, 119)

Tamén aparece en relación ós EEUU: o libro VV, pese a que encabeza os subapartados sobre o colonialismo estadounidense e xaponés como “*imperialismo*” no primer caso e “*expansionismo*” no segundo, no desenvolvemento da cuestión figura tantas veces a última expresión nun caso como noutro, aínda que na media páxina adicada a Xapón (202) figuran catro veces o termo “*expansión*” e os seus derivados.

Agresividade

Os Estados membros do Eixe tamén son asociados coa agresividade: no manual de Rodeira atópase unha “*política exterior agresiva*” nazi (206), Anaya fala na introducción ó tema 10 da “*política agresiva e expansionista de Alemaña, Xapón e Italia*” (278) e SM 08 de “*formulacións excluíntes e agresivas*” (196), “*nacionalismo expansionista agresivo e militarista*” (197) e “*política exterior moi agresiva*” dos Estados do Eixe (210). Esta reiteración é similar a atopada no manual de Santillana, que fala de “*nacionalismo agresivo, expansionista e militarista*” (226). VV na introducción ó tema 9 fala da política exterior nazi e fascista italiana como “*de carácter agresivo e intimidatorio*” (176) así como máis adiante de “*agresión*” e mesmo de “*garantías de non agresión*” contra Checoslovaquia (201). O adxetivo aplícase en menor medida a outros momentos, lugares e personaxes, e así pódese ler que baixo Reagan, “*la política exterior norteamericana se volvió mucho más agresiva*” (SM 02, 266) e que os neoconservadores que o apoiaron defendían “*unha política exterior agresiva*” (SM 08, 321).

Outros conceptos específicos de períodos concretos

Do resto de conceptos relacionados co imperialismo e asociados a períodos concretos destacan exemplos como o de “*Resistencia*”, vencellado exclusivamente á francesa contra a dominación alemana, ou os asociados coa descolonización latinoamericana, onde predominan “*emancipación*” e “*libertadores*”²⁰. Tampouco se atopa fóra dos temas que se ocupan da historia máis recente o termo “*Estado fallido*”, que, si ben é de recente acuñación, menciona un fenómeno tan vello como a forma de goberno á que fai mención e que xustificou agresións dende moi antigo.

Estados dependentes

Existe unha ampla variedade de formas empregadas para denominar ós territorios dominados, como a mención a réximes “*dirixidos*” ou que sofren “*dirixismo*” e os partidos que son “*filiais*” (Rodeira, 275 e 279) ou “*comparsas*” con “*dirixentes submisos*” (SM 08, 278), a presenza de intereses, de influencia ou aspiracións nunha área, os gobernos “*auspiciados*” por un Estado e os “*seus servicios secretos*” (SM 08, 122, 158 e 323). Outros países sofren un “*programa de desestabilización*” (SM 08, 322), “*boicoteos*” (Santillana, 356), golpes de Estado “*animados*” (Anaya, 381) ou sufren “*represión*” como Hungría en 1956 (SM 08, 277). Da India, Pakistán ou China menciónase que exerceron “*acciones*” (SM 08, 298. Nun mapa) e da Alemaña nazi a “*ampliación das súas fronteiras pola forza*” (Anaya, 281). O Manchukuo aparece como “*estado monicreque*” (Rodeira, 206). O mesmo manual fala de “*monarca marioneta*” falando da Descolonización (292).

Dos territorios controlados directamente pola URSS existe unha mención á “*posición hegemónica*” (SM 02, 280) de Rusia sobre eles, das democracias populares lése que viven baixo a “*férrea dependencia*” con “*absoluta fidelidade*” e “*purgas*”, sometidas “*ao control disciplinario*” soviético (SM 08, 278-9. Nótese a dureza deste manual), foron “*réximes afíns*”, que a URSS “*propiciou e dirixiu*” (VV, 281), que sufriron a “*doutrina de la «soberanía limitada»*”, “*purgas*”, “*métodos coactivos*” e un “*proceso de sovietización*” (SM 02, 224 e 226), foron “*países ocupados*” (Santillana,

²⁰ Na páxina adicada a este proceso no libro SM 02 (46) a primeira expresión figura en cinco ocasións, dúas delas en encabezamentos, ademais de facelo así mesmo nun texto e no mapa da páxina seguintes. En troques, fálase de liberación en dúas, de independencia noutras tantas e nun caso de “*movimientos rebeldes anticoloniales*”. O concepto de emancipación non aparece ó falar da independencia dos Estados Unidos.

349), nos que Stalin e a URSS “*influíron*” (Anaya, 329), que recibiron “*presión*” e foron vítimas da “*gran influencia*” e de “*dirixismo*” (Rodeira, 252-3 e 280). A expresión máis dura en referencia ós países comunistas do leste de Europa é a referencia a eles como “*pequeñas rusias*” (Ibid., 224. O entrecomillado é do orixinal), das que se afirma ó falar da súa independencia que “*habían estado controladas*” (Ibid, 268). En comparación, no caso do imperio napoleónico só se fala de “*estados vasallos*” ou “*dependentes ou vasalos*” (SM 02, 36 e VV, 50), “*vasalos*”, “*aliados*” e “*repúblicas irmás*” (Anaya, 26 e 28. No último caso o entrecomillado é o orixinal).

Latinoamérica figura como “*área de influencia de Estados Unidos*” (Rodeira, 315), de “*presencia lexítima*”, o Caribe como “*dominio*” estadounidense. Tamén se afirma que en Corea do sur os EEUU “*reforzaron a súa presenza*” (SM 08, 118 e 241). Ningún manual recolle a presenza de réximes clientes no presente, pese a que se denuncia como tales a Montenegro, Kosovo, Macedonia e mesmo ó “*mini-Estado kurdo*” do norte de Iraq, ós señores da guerra afganos, os territorios bolivianos liderados por Santa Cruz e ós chechenos (Petras e Veltmeyer, 2007, 25).

Xeopolítica

Figura en dúas ocasións en letra negra, nunha delas en relación cunha das figuras clásicas no pensamento en torno a esta cuestión, Alfred T. Mahan (Santillana, 150-1), pero incluso neste exemplo non se explica o concepto. O máis frecuente, Non obstante, é atopar referencias a cuestións relacionadas coa xeopolítica sen mencionar expresamente o termo. Por exemplo, referirse á situación de Cuba “*a menos de cen millas das costas de Estados Unidos*” (VV, 371) ou a referencia, falando do Cáucaso, á súa “*grande importancia estratéxica, ao ser fronteira co Islam e pola súa proximidade a importantes zonas productoras de petróleo y gas*”, feito que o libro repite doce liñas despois como un dos motivos para intervir na rexión (Santillana, 380), ou do “*afastamento dos grandes centros de interese mundial*” de África, cunha “*posición xeoestratéxica*” que “*non é determinante, na actualidade, para ningunha das grandes cuestións que preocupan ao primeiro mundo: terrorismo, abastecemento enerxético, armas de destrución masiva, etc.*” e que “*vai caendo pouco a pouco na marxinalidade internacional*” (Santillana, 382).

O dereito de intervención

Os libros de texto eluden o carácter problemático do dereito de intervención, habendo un único exemplo no que se destaca que “*rompía as normas de dereito internacional*” (Santillana, 376), comentario pouco habitual en referencia ás múltiples agresións presentes nos libros de texto. Non se menciona en ningún manual a figura das guerras preventivas na historia nin a paradoxa defensivo-ofensiva tan común nos imperialismos. Atópase indirectamente no VV cando fala da historia dos Estados Unidos, presentando e explicando antes de entrar en materia os conceptos de “*intrusión*” e “*guerra preventiva*” (316). Figura tamén como “*dereito de intervención*” (51) e “*dereito (...) a intervir*” ó mencionar aquel que se atribuían os asinantes do Congreso de Viena e fálase de “*acordo político para intervir en calquera país europeo no que agromasen ameazas revolucionarias*” dos membros da Santa Alianza (Anaya, 72 e glosario). Neste caso o vocabulario procede das fontes da época, e así na conferencia de Troppau mencionábase o “*indiscutible dereito*” de “*adoptar medidas conxuntas preventivas*” (Anaya, 94-5). A guerra preventiva figura así mesmo nos manuais SM 08 (399, en letra negra e cursiva) e Santillana, no que se presenta en letra negra en dúas ocasións (370 e 376).

Política e etnocentrismo no uso de conceptos

O uso da terminoloxía tamén denota a separación da historia europea da de ultramar, recorrendo a conceptos frecuentes nos estudos sociais, pero que confunden por implicar o uso dunha gran variedade para definir situacións similares e por transmitir a miúdo visións prexuízadas. Por exemplo, pese a que todos os libros mencionan e definen ós protectorados, non se atopa a presenza dos mesmos apenas en Europa e Latinoamérica, empregando o concepto segundo a concepción estreita de referirse a él só cando o poder opresor tamén o facía²¹. Así mesmo é máis frecuente atopar mencións ó reparto de África que ó de Polonia.

En ocasións os manuais tamén adoptan ó discurso colonialista en referencia ós colonizados. Por exemplo, presentar como causa da era do imperialismo “*expandir o*

²¹ Para o primeiro continente figura unha mención a Bohemia e Moravia no transcurso da ocupación nazi e outra no manual de Anaya (28) a que Napoleón se consideraba “*protector*” da Confederación do Rhin. Ningún lembra, por exemplo, que o Sarre foi un protectorado entre 1947 e 1956, mesmo participando en olimpíadas de inverno e copas do mundo de fútbol, un dos signos máis definitorios da soberanía dun territorio para moitos alumnos. Acerca de Latinoamérica, apenas figura en dous mapas que misturan a representación dos imperialismos xaponés e estadounidense na Era do Imperialismo (VV, 101 e Santillana, 151), polo tanto só en dous libros e nun lugar secundario, pois a expresión non se usa no corpo do texto

cristianismo entre pobos incivilizados” sen entrecomillados nin aclaracións e falar dunha misión “civilizadora” e de “razas inferiores” (Santillana, 152). Estes conceptos foron aceptados sen comprendelos e traducidos erróneamente a varias actitudes modernas en xeral por tódolos alumnos que os leron nun texto de Jules Ferry (Anaya, 161). A cuestión racial e o ideal civilizador son pezas clave si se pretende formar cidadáns tolerantes e coñecedores dos procesos de formación de prexuízos.

Tamén se renuncia nos libros de texto a ensinar os sesgos políticos dos conceptos o que, como se atopou na investigación na aula, fai que os alumnos actúen inxenuamente. Os libros confunden así neutralidade política con non falar dela. Así Vietnam sufriu “*un conflito de descolonización*” e unha “*guerra de liberación*” (Anaya, 318) sen explicarse as implicacións de cada termo. Neste caso, esquécese novamente a resistencia dos máis febles, a importancia que o marxismo tivo na Descolonización e nas loitas armadas contra os máis poderosos, así como o emprego da guerrilla como método para enfrontarse cun poder superior. O último concepto permite así mesmo mencionar como moitos grupos identificaron a loita descolonizadora coa campesiña, indíxena ou con movementos do mundo desenvolto.

Exercicios

As polémicas do SM 02 e outras tentativas críticas

Á hora de animar á realización de reflexións sobre puntos polémicos en relación con fenómenos imperialistas destaca o manual SM 02. Son novedosas e interesantes as referencias ó presente, o interese pola opinión persoal e a utilización dun método segundo o cal se enlazan varias preguntas que cubren varios aspectos da cuestión tratada, animando a producir respostas complexas²².

O mesmo manual emprega a perspectiva crítica ó ofrecer a única actividade atopada nun libro de texto acerca do papel dos grandes homes na historia, construído en torno á figura de Napoleón (37). Nel prantéxase a figura dos emperadores e conquistadores e a do carisma do poder, unha das raíces profundas do dominio nas relacións internacionais, de gran calado historiográfico polo debate entre a historia social e o papel dos individuos na vida colectiva, e un aspecto da vida das sociedades que o alumnado ve de forma simplista responsabilizando a estes individuos e excluindo á xente común coa que se identifican. O exercicio, porén, parece pensado para historiadores²³ pois, como se verá no apartado sobre a investigación na aula co potencial motivador que pode desatar o militar francés, os alumnos prefiren cuestións morais, xulgar persoas e as súas accións. O libro tamén ofrece o único exemplo de actividade pensada para comparar imperios de diferentes períodos e áreas xeográficas e o único de debate acerca da era do imperialismo (112)²⁴.

²² O libro achégase á existencia de colonialismo no presente a través de cinco preguntas (103), e presenta exercicios acerca da vontade civilizadora europea (103), a loita de guerrillas (202) e os tratados entre europeos e africanos (111). Os exercicios ofrecen varios problemas, como orientar as respostas e pedir a opinión sobre cuestións que os alumnos descoñecen e sobre as que non se lles ofrece suficiente información. Como exemplo destes exercicios recóllense a continuación as preguntas do primeiro caso mencionado: *“Para justificar el imperialismo, los europeos pretendían tener derecho a «civilizar» a los pueblos de África y Asia. ¿Te parece correcto que se intentase imponer las costumbres europeas? ¿Y si las costumbres indígenas eran contrarias a los derechos humanos? ¿Siguen planteándose problemas parecidos actualmenete? Cita algunos casos. En el texto titulado Racismo y colonailismo, de 1863, ¿en qué errores se basan los seis puntos citados? ¿Qué opinión te merece in texto como este? ¿Crees que sigue existiendo alguna forma de colonialismo en la actualidad? ¿A qué grupos de países pertenecen actualmente ños antiguos países colonizadores? ¿Y los países colonizados? ¿Los países ricos siguen controlando a los países pobres? ¿De qué manera?”*

²³ Das tres preguntas da actividade, a terceira demanda ós alumnos se opinan que a historia a fan “los grandes personajes o los grupos sociales”. O elevado consenso amosado nos cuestionarios en torno a asociación imperialismo-líderes e as súas opinións no debate na aula acerca de Napoleón sobre as motivacións dos seus soldados parecen demostrar que os alumnos cren na importancia dos grandes homes e que un debate acerca do transcorrer da historia sen o curso carecería de mordente.

²⁴ Ambos exercicios requiren un maior desenvolvemento, pois o primeiro non indica onde atopala información e non aclara o significado das categorías que pide, que son: “gobierno”, “explotación”,

O resto dos intentos de ofrecer perspectivas renovadoras son puntuais e abordan cuestións diferentes, como “civilización ou explotación?” (VV, 105-6)²⁵ ou traballan coa explicación de determinadas afirmacións (SM 08, 310, exercicio 7) e coa historia non europea pre y poscolonial²⁶.

Un modelo tradicional

Os libros seguen un modelo conservador no deseño das súas actividades. Un bo exemplo poden selas vinteseite preguntas da unidade que se ocupa da Descolonización (12) no libro de Anaya –excluíndo as do final do mesmo– das que todas agás unha que se refire a un mapa, son do tipo de búsqueda e reprodución de información. Cabe destacar por exemplo: “*Cales foron as principais potencias imperialistas?*”, “*Cal foi o obxectivo da Conferencia de Berlin?*” ou “*Enumera os países que interviñeron na ocupación de África e Asia*”. Algo similar ocorre coas sete presentadas no apartado 3 da unidade 5 do mesmo libro que resume o colonialismo europeo contemporáneo, das que cinco son do tipo mencionado e as outras dúas piden ou “investigar” –que basicamente consiste en realizar a mesma actividade que nas anteriores pero na Rede– e

“territorio” e “modo de conquista”, o que, no mellor dos casos, resultará en que o alumno copie de Internet con mellor ou peor criterio. No segundo caso, o libro non ofrece fontes de información para preparar personaxes tan difíciles como “un estudante africano actual” ou “un ministro de Asuntos Exteriores británico” e propón temas de discusión difíciles –“¿Son la religión y la cultura instrumentos –positivos o negativos– de la colonización?”– ademais de pouco atraentes para un alumno medio. Este exemplo supón así mesmo unha nova mostra de etnocentrismo pois ningún non europeo é unha figura prestixiosa, pese a seren líderes: “jefe de tribu”, “brahman” ou o xa citado “estudiante universitario africano”.

²⁵A presentación neste caso é máis completa do habitual pero induce a facer unha determinada lectura, polo que non se apoia a reflexión sobre a vixencia deses fenómenos senón a obtención de conclusións fáciles acerca dos antepasados sen entrar na vixencia de fenómenos similares e nas razóns dese auxe do racismo e o supremacismo. A actividade ofrece sete documentos maioritariamente da época, combinando debuxos, fotografías, textos, carteis e un esquema. Neles abundan as mencións a elementos negativos, pois só no documento 5 sobre “consecuencias económicas do colonialismo” figuran “*man de obra escrava*”, “*intercambio desigual*”, “*explotación recursos naturais*” ou “*destrúe a agricultura tradicional*”. O documento, ademais, presenta pouca información en frases breves polo que é de fácil acceso e interpretación e así probablemente unha fonte que os alumnos utilizarán máis que o resto.

²⁶As cuestións do primeiro son breves, abordan cuestións que están repartidas por todo o tema e inclúen termos que dan pistas sobre a súa localización –“India”, “*débeda externa*” ou “*Bandung*”–, pero tratan fenómenos complexos, pouco atraentes e abstractos. As actividades acerca da historia non europea figuran no apartado “temas de estudo” da unidade que trata a Era do Imperialismo do manual de Anaya. Porén, trátase só de dúas preguntas no conxunto do manual á fin do tema, nun apartado chamado “*para ampliar coñecementos*”, seguindo o esquema búsqueda e reprodución de información e con cuestións moi amplas e abstractas: “*Como era a sociedade india cando os británicos a converteron nun dominio colonial?*” e “*Como se manifestou o nacionalismo indio ante a colonización e que consecuencias tivo?*”. A dificultade destas preguntas pode apreciarse, por exemplo, nas dificultades dos alumnos na investigación na aula de entender o significado do concepto de nacionalismo indio.

sinalar as diferenzas entre unha serie de conceptos, que a maioría dos alumnos resolven de idéntica maneira ó modelo principal de pregunta.

Outro modelo de exercicios convencionais son aqueles propostos polo libro de Santillana. Éstes pretenden traballar capacidades diferentes e así remarkan en letra negra tarefas diferentes: resume, explica, analiza, compara ou valora, pero que, Non obstante, pode adaptarse na maioría dos casos ó modelo consuetudinario de “*investiga*”, que equivale a “*copia*”. Aqueles exercicios do modelo máis habitual que requiren de maior razoamento son os que piden diferencias, como as existentes entre a descolonización da África setentrional e a subsahariana (SM 08, 310).

As actividades tamén indican interpretacións canónicas que, como se verá nas entrevistas, crean estereotipos, como pedir biografías cun título xa dado –“*Nelson Mandela: a loita contra o apartheid*” e “*Mahatma Gandhi: a non violencia*” (SM 08, 310)-, o que funciona como unha forma de adoutramento, igual que aquel exercicio que pide enumerar as colonias de nove metrópoles agrupadas por continentes (VV, 109) ou o habitual que pregunta polos imperios máis extensos.

No referido ás actividades que piden definicións relacionadas con procesos internacionais de dominación, atopáronse os mesmos problemas que no resto, entre eles a presenza de exemplos de difícil realización e dudoso valor formativo como pedir que se explique o significado de “repartición do mundo” e “enfrentamentos coloniais” (VV, 109), e outros excesivamente sinxelos que optan polo sistema de “busca e copia” como pedila definición de “imperialismo” (93). Tamén hai exercicios que piden tarefas de maior valor como a realización de comparacións entre conceptos como colonialismo e neocolonialismo, protectorado e independencia ou metrópole e colonia (VV, 267).

Sobrevaloración dos coñecementos previos

Nos manuais presupónse que os alumnos de 1º de bacharelato coñecen a xeografía física e política e a arquitectura básica das relacións internacionais actuais. Así, o SM 02 (45 e 47) propón en torno o “principio de intervención” e á Doutrina Monroe preguntas acerca da actualidade de ambos principios, pero non aporta información nin pide ós alumnos que investiguen, polo que supón que estes entenden da cuestión cando, como se verá no referido á investigación na aula, os coñecementos medios dos alumnos sobre política exterior son pobres. É frecuente que as tentativas de relacionar presente e pasado sexan meras aproximacións pouco ou nada desenvoltas.

Material para a ampliación de coñecementos

O libro de Santillana ofrece seis propostas de páxinas web para a era do imperialismo²⁷, pero ofrecen diversos problemas²⁸:

-respostan ó modelo do libro de texto, cargado de datos políticos vistos a través dun prisma eurocéntrico²⁹.

-carecen de imaxes, mapas e enlaces³⁰.

-utilizan unha linguaxe académica, presentada apenas sen imaxes e cunha estrutura baseada na habitual sucesión de causas, descripción dos principais imperios, consecuencias e descolonización, aínda que facendo uso da interactividade³¹.

-presentan varios dos defectos mencionados nos exemplos anteriores³².

-están en inglés, o que lamentablemente limita enormemente o seu uso³³.

²⁷O manual de Anaya propón catro páxinas sobre o poder estadounidense no mundo (157) das que tres son bastante coñecidas –dúas de arthistoria.com e unha da wikipedia- e a terceira ofrecía información acerca do Tratado constitucional europeo: <http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/350.asp> Consultada o 27 de xullo de 2009. En outubro de 2010 a páxina xa non existía.

²⁸Só unha páxina web das propostas no libro de Santillana combina unha certa interactividade, imaxes numerosas e de tamaño suficiente e un uso motivador das cores. Non obstante, o texto ten un ton académico, é algo extenso para ser material de apoio, carece de actividades e trata un aspecto que no libro só é citado, o Manifest Destiny, polo que supón máis información que, novamente, olvida a perspectiva do individuo e o detalle vivaz http://www.sepiensa.org.mx/contenidos/historia_mundo/siglo_xx/eua/destino_man/des_man8.htm

²⁹ <http://www.monografias.com/trabajos/imperiobritanico/imperiobritanico.shtml>. Tódalas páxinas web deste punto foron consultadas o 16 de outubro de 2010.

³⁰ <http://personales.com/espana/malaga/Guardiolapage/tema5.html>

³¹ <http://www.portalplanetasedna.com.ar/imperialismo1.htm>

³² <http://www.mgar.net/afrika/coloniza.htm>

³³ <http://www.smplanet.com/imperialism/toc.html> Esta páxina é a mellor tanto pola interactividade como polo deseño, pero especialmente polo material engadido, que inclúe caricaturas, vinte e catro películas da compañía Edison entre as que se atopa o enterro das vítimas do Maine, ou biografías non atopadas en ningún manual pese á súa relevancia, como a de Emilio Aguinaldo. É recomendada tamén no manual de Anaya (164).

A ciencia e a técnica

O único tema atopado adicado á ciencia (SM 02, tema 20) inclúe no título dos dous primeiros apartados a palabra “progreso”, no terceiro fala da “*sociedad del bienestar*”, e no cuarto e último, que explica “*los peligros del progreso*”, só se ocupa do medio ambiente nos subapartados sobre ciencia e tecnoloxía elúdense as aplicacións militares—e mesmo o carácter pioneiro da ciencia neste campo, como aconteceu con innumerables exemplos dende o radar a Internet- fóra da arma nuclear (Anaya, 408).

O darwinismo social

O darwinismo social figura en letra negra no libro de Santillana (142) no mesmo parágrafo que “**connotacións racistas**” e “**misión «civilizadora»**” dentro dos factores ideolóxicos da expansión imperialista. O SM 08, pese a adicar un tercio dunha páxina do tema 5 a Darwin (94) e dúas (96-7) ó pensamento social decimonónico -incluíndo a Herbert Spencer-, non menciona o darwinismo social. Porén, sí figura ó tratalos fascismos cinco temas despois (196), sendo un dos seis rasgos definitorios destes movementos e un dos explicados máis extensamente. Nesta ocasión o libro non remite ás páxinas do tema 5. O libro de Rodeira define o darwinismo social en dúas ocasións, nos temas 7 e 8, no primeiro falando dos factores ideolóxicos do colonialismo europeo decimonónico e no segundo nun subapartado sobre o pensamento social, pero ambas non coinciden na definición. VV non ten apartado especificamente adicado á ciencia no século XIX, non inclúe o darwinismo social no subapartado adicado ás causas ideolóxicas do imperialismo, onde fala da “**superioridade da raza branca**” (95), presentándoo en letra negra naquel adicado ó imperialismo estadounidense (100), como se fose un fenómeno exclusivo deste país. Finalmente, o concepto non figura no manual de Anaya nin no SM 02.

A Revolución Industrial

A Revolución Industrial aparece frecuentemente en breves mencións nos temas referidos á era do imperialismo, mesmo en lugares principais -como no primeiro parágrafo de presentación do tema 6 do libro SM 08 (112)-, mais nunca se presenta de maneira extensa ou como causa maior e pode non presentarse nese tema pero sí no referido á Descolonización³⁴. Este vencello é mencionado máis claramente en exemplos

³⁴ O manual SM 08, nun caso único entre os consultados, menciona a relación entre o desenvolvemento das comunicacións e o dominio colonial afirmando que “*a vinculación entre a rede telegráfica*

non occidentais, como o Xapón Meiji³⁵. O tratamento máis completo da relación entre a industrialización e a expansión colonial é o ofrecido no manual VV, pois inicia a introducción ó tema que resume a Segunda Revolución Industrial e a era do imperialismo deste xeito: “*aproveitando a súa superioridade técnica, militar e financeira...*” (86), inicia o punto segundo do tema mencionando que “*o avance da industrialización ao longo do século XIX, e moi especialmente o enorme desenvolvemento tecnolóxico de Europa, propiciado pola Segunda Revolución Industrial, significou a fragmentación do mundo en dous grandes polos*” (93), e establece unha interconexión clara entre a crise económica, a necesidade de novos mercados e a expansión cara “*territorios aínda sen explotar en Asia, África ou América Latina*” (93).

A revolución armamentística

No SM 08 (115) menciónase que “*en poucas décadas, as potencias industrializadas, dotadas de adiantos técnicos e militares, construíron extensos imperios sobre pobos carentes de armamento moderno e de organizacións políticas sólidas*”, pero esta información non figura no extenso apartado que adica a enumerar as causas das conquistas decimonónicas, senón na introducción a un subapartado sobre os principais imperios. No libro da mesma editorial do 2002 hai unha tentativa de facer conscientes ós alumnos da importancia do factor armamentístico mencionando como último dos factores tecnolóxicos causantes da vaga colonialista a superioridade militar entre as que menciona o control europeo das “*nuevas armas de fuego*” (102). Sobre esta cuestión se incide tamén cunha pregunta da páxina 109, que pretende que o alumno razoe “*a la vista de un mapa de los Dominios y colonias británicos*”³⁶.

submarina e a consolidación dos imperios coloniais foi evidente” (41) citando casos concretos: as conexións Gran Bretaña-India, Ceilán-India, Tasmania-Australia e Francia co norte de África, Antillas e Indochina. Porén, apenas é unha liña e media das doce páxinas adicadas á Revolución Industrial. No caso da Descolonización, sitúa na unidade 15 (306) en primeiro lugar entre os factores que conduciron ó subdesenvolvemento, a “*industrialización dos séculos XIX e XX*” e só en segundo menciona como “*o colonialismo europeo* afondou esta división”. Esta análise figura cento noventa páxinas despois de tratar este último proceso.

³⁵ O manual de Anaya (170-1, nun subapartado chamado “*Industria e Imperio*”) no caso do Xapón Meiji afirma que a industrialización conduciu ó imperialismo. Porén, no mesmo manual e para o caso europeo, os exemplos non pasan de mencionala difícil comercialización da lá por ser de pouco uso en climas cálidos, a importancia da reexportación de produtos tropicais, a copia de técnicas artesanais indias ou o uso dunha materia prima “*que non se producía no propio país*” (48).

³⁶ Paga a pena recollela pregunta íntegra pola súa dificultade: “*A la vista de un mapa de los dominios y colonias británicos, explica el papel fundamental que tuvieron en la conquista y explotación los medios*

É especialmente destacada a pouca importancia dada ós *avances* do século XX neste terreo³⁷. Estes procesos non se destacan ó referir as causas do colonialismo, sendo o máis común destacar as riquezas dos países por colonizar e non a facilidade de acceder a elas. Mesmo nun caso o “**poder militar**” figura como un produto que se obtén mediante a colonización (VV, 95).

A industria armamentística

As empresas fabricantes de armamento só se citan para o caso estadounidense no manual de Rodeira, que as destaca en letra negra (272) e, nunha mención da venda de armas químicas, a súa realización “por compañías occidentais” (SM 08, 320). Os manuais só refiren nun caso a chegada da recuperación económica ós Estados Unidos trala crise dos anos trinta coa produción bélica da Segunda Guerra Mundial (VV, 170), o crecemento económico debido ós conflitos da Guerra Fría (Rodeira, 272) e a asociación nazismo-industria. Pese á asociación frecuente entre imperialismo e empresas multinacionais, cabe destacar que a maioría foron neutrais ante a Descolonización (Ferro, 1994, 447), dato non atopado nos libros de texto analizados e que explica o paso do colonialismo ó neocolonialismo.

O manual SM 02 (197) é o único que plantexa nunha pregunta o debate moral sobre a bondade das guerras á hora de crear emprego, mais o exercicio parece lastrado dende un principio por non ser as clases sociais dos alumnos as máis beneficiadas por estes conflitos. Ningun manual discute a racionalidade das políticas de fortalecemento militar. A única mostra de xustificación técnica dunha carreira armamentística é un discurso dun dos presidentes dos Estados Unidos que levou a cabo unha política exterior máis belixerante, Ronald Reagan, no que xustifica a Iniciativa Estratéxica de Defensa – bautizada na prensa cun nome asociado ó progreso- baseandose nas “*mellores formulacións dos expertos e especialistas que me asesoran*” (SM 08, 321).

Imperialismo, medio ambiente e varias ciencias

técnicos occidentales, en especial la navegación a vapor, el ferrocarril, el telégrafo y las nuevas armas de fuego” (109)”

³⁷ A arma nuclear xa foi mencionada noutros apartados, e sobre as armas químicas non hai senón datos soltos, mesmo nun caso referido a Vietnam, especificando -cunha excepción ó paradigma rosa- o recurso á “*guerra química nos terribles bombardeos sobre a poboación civil con bombas incendiarias de napalm*” (VV, 231) e unha referencia á venda de armas químicas a Iraq e Irán (SM 08, 320).

Non figuran nos libros de texto a rápida desaparición dos bisontes das pradeiras nos Estados Unidos –de preto de 14 millóns en 1865 á súa case total extinción nos anos oitenta do mesmo século-, considerada como o mellor método para acabar coas sociedades que compartían o mesmo hábitat (Garraty, 1995, 474) nin como as ovellas e as reses botaron ós aborixes australianos das súas terras (Wolf, 1987, 391). A desaparición de poboacións nómades debido á transformación do medio tamén sucedeu nun caso tan pouco coñecido como o da India (Bayly, 1993, 138-40, 144).

A pervivencia do colonialismo

Palestina

Por unha parte, os libros recoñecen a opresión falando de “*territorios ocupados*” ou “*anexionados*” por Israel –linguaxe que se atopa especialmente nos mapas- (SM 02, 288; VV, 254 e 256), de “*expulsión dos palestinos*” (VV, 254) ou de que os israelís “*poboaron [Gaza e Cisjordania] con colonias*” (Santillana, 302), pero tamén do “*tradicional muro de odio y desconfianza entre palestinos e israelíes*”, dos “*extremismos de una y otra parte, máximo obstáculo para la paz*” e de “*educación ultranacionalista, que hasta el día de hoy han recibido los niños judíos y palestinos*” (SM 02, 288-9) fomentando un suposto neutralismo que favorece ó máis poderoso. Atópanse así mesmo lecturas simplistas do conflito nos exercicios, como dous (SM 02, 289) que preguntan pola porcentaxe do territorio “*ocupado*” por cada comunidade ou a da proporción que representa cada unha das mesmas no territorio. Nótese que o uso do concepto de ocupación en dous contextos, un de usurpación e outro de simple habitación, lexítima a primeira das acepcións. Esta perspectiva confunde á hora de citar colonias israelís. No libro SM 08 (401) figuran o ataque ó Líbano en 2006 e a construción do muro de Cisjordania sen apenas explicacións, figurando o primeiro tamén no de Anaya (439) cunha redacción que fai pensar que se tratou dunha nova guerra civil: “*Tras uns anos de relativa paz, Líbano volveu vivir a destrucción da guerra en 2006*” Ningún libro menciona a ocupación siria deste país.

O manual VV é o único que se achega a presentala debilidade do pobo palestino ó mencionar que detrás do auxe do islamismo está o problema co Estado israelí “*que conta co apoio de Occidente*”, fronte a un pobo palestino que vive “*sen o apoio das grandes potencias internacionais*” (315). A cuestión da utilización de Israel como plataforma da política estadounidense, como Estado-cliente (Ashton, 2007), non figura senón en exemplos illados (Santillana, 370) en apartados que non se ocupan do problema en Oriente Próximo, en referencias acerca de réximes demonizados como o iraní (SM 08, 320) ou ben en textos (SM 08, 311 e Anaya, 395).

O libro de Anaya (395) presenta a medias o problema do problema de legalidade internacional que supón a expansión de Israel en dous textos que tratan cuestións apenas visibles no discurso principal do libro e que poderían dar lugar a fértiles debates de abordarse adecuadamente. Trátase de fragmentos da proclamación do Estado de Israel e da carta fundacional da OLP. No primeiro xustifícase o nacemento do novo Estado, entre outros motivos, como cumprimento da “*resolución da Asamblea Xeral das*

Nacións Unidas”, e no segundo, declárase ilegal o mesmo acto por ser contraria “á resolución de Nacións Unidas” en defensa do dereito de autodeterminación.

O neocolonialismo

O SM 08 fala explicitamente da teoría da dependencia –exemplificada nun texto de Samir Amin que entronca coas ideas de Lenin- e sostén que, segundo a mesma, “o subdesenvolvemento sería o **resultado da prolongación da explotación económica neocolonialista**” e que “a debilidade económica é **consecuencia dun desenvolvemento historicamente condicionado pola economía colonial**” (307). Ningún libro presenta outra lectura. Esta cuestión pode abordarse como debate en torno á película *También la lluvia* (2010) que fai paralelismos entre as actuacións de Colón no Caribe e as revoltas de Cochabamba do ano 2000. Algo similar acontece cos manifestos anacronismos, o último discurso de William Walker e as imaxes finais de Reagan da película *Walker* (1987), que relaciona a expedición deste filibusteiro estadounidense en Nicaragua co apoio estadounidense á Contra.

Varios manuais empregan o concepto fóra da Descolonización: o SM 02 úsao para referirse ó colonialismo da era do imperialismo, e no VV (100) aparece asociado á política dos Estados Unidos a finais do XIX e principios do XX para diferenciala dos colonialismos europeo e xaponés. O mesmo libro tamén adica dous puntos ó neocolonialismo no tema 12 aportando un exemplo: medio parágrafo adicado ó apoio económico e militar de “*algúns países occidentais*” á guerra civil nixeriana (262). A asociación desta guerra co neocolonialismo é unha novidade fronte ó que sucede nos libros de Santillana (308) e Anaya (368), que len o asunto segundo a lóxica habitual que relaciona Descolonización con guerras civís. No segundo libro esta guerra é a única información que se menciona do país tras indicala data de independencia, ademais de destacalo topónimo “*Biafra*” tralo de “*Nixeria*”. O manual que trata con maior extensión o neocolonialismo é o de Rodeira, que lle adica dous subapartados e un cadro con tres dos mecanismos da súa actuación (6.1. e 6.3., 297 e 299). O Consenso de Washington, ó que se adica un subapartado no libro SM 08, se presenta tamén como un fenómeno único, sen relación co neocolonialismo e con mecanismos históricos similares como o Plan Marshall, pese a que na redacción do manual aprécianse paralelismos co último ó mencionarse que os principios da primeira das políticas “*deben ser aceptados polos Estados que queiran beneficiarse dos créditos das institucións económicas*” (380). O mesmo manual tamén menciona (382) o poder dos BRIC (Brasil, Rusia, India e China) que nos sitúa ante imperialismos rexionais en auxe.

Imperialismos non militares

Á hora de ocuparse dos mecanismos de presión, influencia e dominio propios da Guerra Fría son frecuentes as referencias pouco específicas para alumnos de secundaria, evitándose as explicacións e os exemplos ou recorrendo a enumerar prácticas como a espionaxe e os golpes de Estado.

Entre as mencións sen exemplos está aquela á “*presión permanente sobre o outro bloque*” ou ó “*apoio militar e loxístico*” -na mesma páxina onde aparecen CIA e KGB destacados en letra negra- (Rodeira, 255. As letras negras son nosas), ou ó “*apoio militar e político*” (VV, 226). Cando se concreta un pouco, os resultados seguen sendo bastante abstractos dados os coñecementos do alumnado medio. O mellor exemplo é unha referencia á “*axuda económica, a propaganda ideolóxica e a subversión militar oficial ou extraoficial, ou mesmo a guerra aberta coa alianza do réxime local ou sen ela*” (Rodeira, 315). A cita, ademais, refírese exclusivamente a unha área xeográfica concreta, América Latina.

Esquécese a instalación de bases noutros países, as guerrillas sostidas, cambios de réxime, competición nos terreos artístico, deportivo ou a carreira espacial manobras militares, derribos de avións, ensaios armamentísticos, envíos de armas, despliegues de tropas ou axuda económica, sobornos, etc. Todas estas formas, ofrecen ademais exemplos noutros períodos históricos, permitindo reforzar contidos e facer paralelismos, tendo un amplo potencial motivador. Tampouco se explica o significado de conceptos tan específicos e pouco frecuentes nos medios de comunicación de masas como “subversión”. Éste figura de forma máis clara no manual de Santillana (270) nun dos catro puntos que definen as “*novas formas de enfrontamento*” trala Segunda Guerra Mundial, pois ven definido nun lateral, aínda que sen exemplos.

A intención simbólica da carreira espacial só é tratada con detalle no libro SM 08 (243), no que se especifica o seu “**marcado carácter propagandístico**” ou a intención de lograr con ela “conquistar **novas áreas de influencia**”, pero non a súa aplicación militar nos misís intercontinentais e a espionaxe. A propaganda soviética figura no manual SM 02, que adica un dossier (228-9) a “*el escaparate: los valores del socialismo*”. Pese á novidade e ó atractivo da idea, a presentación da cuestión é pouco motivadora pola ausencia de exemplos concretos -máis alá das fotografías- e á falta dun fenómeno tan popular como foi o dos xogos olímpicos fóra dunha mención ó dobre boicot e a un embargo de cereal estadounidense (VV, 236) e unha pregunta “*de investigación*” do libro de Rodeira (317).

Formas de organización colonial

Un caso particular de confusión na presentación das categorías coloniais é o do manual de Anaya, que as presenta en dous lugares diferentes e de forma diferente: no tema referido ó colonialismo europeo e naquel referido á Descolonización. No primeiro figuran exclusivamente os “tipos” de colonias británicas, metrópole que merece un subapartado propio (3.2.) -aínda que os “enclaves” reaparecen no subapartado seguinte referido ó colonialismo en África- e falando novamente de exemplos británicos (151). No segundo dos temas (365) a catalogación xa non é exclusiva do imperio británico e nela poden atoparse cinco tipos de administracións coloniais aínda que de forma confusa, con explicacións insuficientes e recorrendo a categorías dicutibles: o modelo “**centralizado e uniforme**”, exemplificado no caso francés, aínda que con mención a outras metrópoles, o modelo centrado no “autogoberno”, practicado polos británicos, e tres modelos máis concretos e de dudoso valor no ensino medio, dous deles novedosos: protectorados, “**colonias por carta**” (entrecomillado no orixinal) e “**colonias de explotación comercial**”, os dous primeiros con exemplos británicos e o último presentado como unha categoría propia do imperio colonial español.

Ademais atóparonse problemas en torno a varias categorías:

-as factorías só figuran no libro de Anaya (364), que cita Singapur como exemplo. Trátase dun concepto de fonda raigame nos fenómenos coloniais europeos, susceptible de permitir a conexión con coñecementos doutros cursos.

-os imperios informais non figura nos libros pese a ser a que mellor explica a condición de China, o imperio otomán, América Latina e certos países ou rexións europeas³⁸.

-a presenza conxunta en moitos manuais das colonias de poboamento e os Dominios é problemática pola súa estreita relación³⁹. O caso do libro VV é particular pois, pese á

³⁸ Atópanse referencias a cómo China “*aunque no llegó a ser realmente una colonia, padeció la mayoría de los problemas de los países colonizados*”, pero no tema que se ocupa do “*mundo comunista*” (SM 02, 232) e non no da Era do Imperialismo, ou a que “*o Imperio Celeste non foi convertido nunha colonia, pero a inxerencia das potencias occidentais, tanto económica como política, fora enorme*” (VV, 252).

³⁹ Nun libro figuran como formas diferentes (Santillana), noutro non figura colonia de poboamento (Rodeira) e en dous óptase polo modelo que mellor combina sinxeleza e corrección no uso do termo, figurando o Dominio como unha variante da colonia de poboamento (SM 02 e 08). O de Santillana

boa estrutura do apartado referido á administración colonial, a duplicación da información e a mestura de categorizacións confunde no tocante á relación entre estes dous tipos de administración colonial⁴⁰.

-o manual de Santillana especifica incorrectamente ó falar das concesións que “*o caso máis destacado foi China*” (143). Ademais, no punto do libro titulado “o caso de China” non presenta este termo, senón que fala de “*colonias propias nunha serie de cidades*” e de “*portos e áreas de influencia*” (148), e no mapa de Asia (147) non presenta Shanghai nin Cantón, que cita no corpo do texto como exemplos do primeiro tipo e en cambio sí figura Macau, que non aparece na parte escrita.

permite reforzar coñecementos ó definir ás colonias de poboamento en dúas ocasións: ó tratala Era do Imperialismo (143) e a Descolonización (305), en ambos casos usando Arxelia como exemplo.

⁴⁰ No discurso principal (102) establece dúas grandes clasificacións: unha básica entre colonias de poboamento e de explotación e outra que presenta como exclusiva do Imperio Británico, na que –entre outras– aparecen as colonias e os Dominios. Estas dúas clasificacións veñen complementadas cun cadro no que se complican as cousas ó partir dun novo criterio de análise: a diferenciación entre modelos coloniais en sociedades sen e con estruturas políticas consolidadas. “*Dominios ou colonias de poboamento*”, agora misturadas, é a segunda variante das primeiras.

Imperialismo e relixión

O maior espazo adicado ó fenómeno relixioso son dúas páxinas no antepenúltimo tema dun libro (SM 02, tema 18), polo que, tendo en conta que os últimos temas normalmente asumen unha perspectiva ahistórica que traizoa a denominación da asignatura e do manual, como se dun libro de ciencias sociais se tratase, refírense exclusivamente ó tempo presente. Nelas atópase ademais a característica postura aséptica que evita presentalos conflitos e tensións relixiosas.

O cristianismo

O manual de Rodeira destaca á Igrexa católica en letra negra e adica a metade dun cadro á encíclica *Pacem in Terris* (287). O SM 08 na segunda páxina do tema adicado á Descolonización presenta unha foto de Xoan Pablo II –que empezou o seu papado en 1978- ofrecendo a imaxe frecuente nos manuais dun sacerdote branco vestido nesa cor entre negros vestidos de vivas cores. O pé explica a influencia das relixións nas clases populares, pero non se especifica como, do mesmo xeito que non se menciona a relación deste texto coa imaxe. O VV (247), entre as institucións internacionais que favoreceron a Descolonización, menciona á Igrexa antecitada. Porén, no punto seguinte, no que presenta unha clasificación de movementos “nacionalistas” –terminoloxía e estrutura de por sí novedosas ó abordar este proceso- menciona a importancia “*nalgúns países islámicos*” da “*reivindicación da súa identidade relixiosa*”. Santillana opta por unha versión máis universal, mencionando a relevancia da “*identidade relixiosa (...) moi importante nalgúns países islámicos*” ó falar dos cambios nas colonias (294) e das “*igrexas cristiás (católicas e protestantes)*” tratando as metrópoles (295).

O islamismo

O VV (255) inclúe un recadro titulado “do panarabismo ao panislamismo” pero é presentado de forma marxinal como información “*para saber máis*” nun manual de por si extenso e facendo unha lectura positiva do primeiro e negativa do segundo -o panarabismo era un movemento que “*buscaba unir forzas, modernizador*” e o islamismo separou do resto do mundo ós musulmáns- sen poñelos en relación co colonialismo europeo, a creación dos Mandatos, o tratado Sykes-Picot, os resultados da comisión King-Crane, a revolución exipcia de 1919, a iraquí de 1920, ou cos pactos occidentais coas corruptas e frecuentemente brutais dictaduras *modernizadoras* que

recorren á tortura e a matanzas pouco coñecidas nun Occidente que se xulga ben informado como as acontecidas en Casablanca en 1981 (Perrault, 1990, 279-88).

O manual VV, nun subapartado titulado “o fundamentalismo islámico” (314-5) presenta a éste como un movemento contra o neocolonialismo, definíndoo como “*movimientos de resistencia á uniformización e aculturación das sociedades de tradición islámica*”, que son “*opostos á política mundializadora de EUA*”. A mesma idea foi atopada no libro SM 08 (400): “*a política despregada polos Estados Unidos e os seus aliados en relación cos países musulmáns serviu de fonte de inspiración e expansión dos movementos fundamentalistas islámicos*”.

Ausencia de imperialismo

Só o SM 02 (218) presenta un extracto da constitución de 1947 de Xapón, no que inclúe un fragmento do artigo 9 e unha pregunta acerca do contexto histórico en que foi promulgado na que se afirma que “*Japón es el único país cuya constitución (de 1947) contiene una renuncia expresa a la guerra*”. Tamén hai un caso que menciona un “*novo nacionalismo xaponés*” que provoca desconfianza entre os veciños, que non esquecen “*a dura experiencia do imperialismo nipón*” (Rodeira, 331).

Dende a perspectiva do pacifismo resulta importante abordar a cuestión dos tratados de defensa mutuos, que frecuentemente agochan intereses imperialitas, sendo raro atopar declaracións de intencións manifestamente brutais como as propias dos réximes fascistas. O máis frecuente é observar que sucesos como a carnicería da Primeira Guerra Mundial nacen en tratados de defensa mutua, igual carácter que tiveron o Pacto de Varsovia e ten a OTAN. Os libros de texto eluden esta cuestión limitándose a breves excepcións como unha mención no SM 02 (192) a que a primeira organización empregouse “*para aplastar las disidencias dentro del mismo bloque*” mentres o segundo estaba pensado contra “*agresiones externas*”. Nese orde de cousas, é importante resaltar os exemplos da disidencia no bloque comunista perante a Guerra Fría, para o que poden servir textos como o presentado no manual VV (237) que recolle parte dun discurso de Imre Nagy proclamando a neutralidade de Hungría cunha breve mención no corpo do texto a este intento.

Períodos:

A era do imperialismo

O período figura na metade dos manuais no tema sexto, en dous no quinto e nun no sétimo, cunha extensión media -sen contar as páxinas adicadas a exercicios ou as do resto do tema que non se ocupan desta etapa- que non chega ás oito páxinas, existindo unha gran diferenza entre as quince do libro de Rodeira e as catro e cinco dos dous libros de SM. Hai libros onde figura en varios apartados⁴¹.

A expansión europea vai acompañada no conxunto dos libros ben da segunda Revolución Industrial (Anaya, Santillana, VV), a Primeira Guerra Mundial (SM 08) ou ocupa o conxunto dun tema (Rodeira e SM 02). No caso de Anaya preséntase entre dúas cuestións diferentes ocupando o terceiro punto dun tema de catro. Non se menciona relación algunha entre a era do imperialismo e outros temas coa excepción do referido á Primeira Guerra Mundial e á segunda Revolución Industrial. Porén, no primeiro caso nunca se sinala que o colonialismo fixo que as tensións europeas se trasladaran a ultramar, onde se produciron roces que conduciron a unha reconfiguración das alianzas fundamental para desencadear a conflagración (Mommsen, 1983, 138-9).

A positivación do acontecido na colonización europea pode atoparse no manual SM 08, onde se atopan mostras dunha lectura tecnocrática que insiste nunha perspectiva depredadora -na páxina 114 fálase dun “*aproveitamento total dos recursos naturais e humanos*”- e a única globalmente crítica é a que se da no manual VV que xa nos enuncia dos apartados fala dun “*desmembramento*” de África, un “*asalto a China*” e dunha “*ocupación*” de África. Tamén é o único dos libros estudados que indica o ritmo de ocupación. Outro exemplo de dureza á hora de describilo reparto de África atopáse nun “*Máis alá de Europa*” do libro de Anaya (133) no que se fala da “*cobiza europea*” e da “*invasión militar e política do continente africano*”.

Cronoloxía do colonialismo europeo contemporáneo

VV ofrece 1870 no enunciado do tema 5 e, nun eixe cronolóxico da mesma páxina, 1850 e 1880 -esta última como inicio dun “*apoxeo imperialista*”, SM 02

⁴¹ Así sucede no manual de Anaya, onde no anexo “*Máis alá de Europa: 1789-1870*” figura un apartado titulado “*Os países do Islam e a ocupación colonial europea*” -onde non están presentes a India británica, Indonesia, Malasia nin as Filipinas-, cun punto titulado “*A ocupación colonial en África e Asia*”, e outro apartado encabezado como “*África: esclavos e colonias*”, que inclúe o punto “*A colonización europea de África*”. Tamén na unidade 12 figura un apartado sobre a colonización da India (o 4.3., 361) e outro titulado “*A explotación colonial dun continente*”, que volve resumilo colonialismo europeo en África, sen esquecer mencionar en negrita tópicos como o “*Congreso de Berlín*” e varios tipos de territorios dependentes.

presenta tanto 1870 como 1873, SM 08 1830, Anaya propón 1870 na portada do tema 5 e no inicio do “*Máis alá de Europa 1870-1914*” onde volve a introducila era do imperialismo; 1836 nun eixe cronolóxico (149) e 1876 no corpo do texto (148), Santillana opta por 1869 e Rodeira por 1870. Estas datacións absolutas son propias de eixes cronolóxicos ou encabezamentos, pero no corpo do texto priman os máis realistas e pedagóxicos “*segunda metade*” (SM 08, 114), “*derradeiro cuarto*” (VV, 93) ou “*fnais*” (VV, 96) do século XIX. Unha cuestión importante a tratar é o porqué do inicio da expansión na segunda metade do século XIX cando os británicos a mediados do mesmo seguían unha política de “non extension” e de retirada gradual de África occidental, e Lord Palmerston en 1849 declarou que os británicos non desexaban facerse con ningunha parte de África (Doyle, 1986, 184-5).

Eixes cronoloxicos

A énfase no político e no europeo nos manuais apréciase no feito que, dos cinco manuais que presentan eixes cronolóxicos, todos sinalan a conferencia de Berlín, catro a segunda guerra anglo-boer -que figura sempre como única- a guerra hispano-americana, e os conflitos de Xapón con China e Rusia. Figuran en tres ocasións a inauguración da canle de Suez, a coroación da rainha Victoria como emperatriz da India e a revolta dos bóxer. A revolta dos sipaios só figura na cronoloxía dun manual (SM 08,113), probablemente por ser un fenómeno que afectou a un único imperio.

A presenza da rebelión boxer contrasta coa menor da primeira guerra do opio, suceso que supón un demérito occidental e que só figura en dous manuais, nun dos cales (Anaya) só se menciona o resultado exitoso, a ocupación de Hong Kong. Dous libros de texto –Santillana e VV- non poden incluíla porque empezan a cronoloxía en 1869 e 1880 respectivamente. A exclusión dos deméritos occidentais en China se completa coa falta de mencións á guerra con Francia, ós tratados desiguais, o tráfico de drogas, etc. O uso das letras negras no apartado “A expansión en Asia” do libro SM 08 (116) fai unha lectura similar, neste caso tamén contra Xapón porque se resaltan potencias europeas, áreas xeográficas, “guerras do opio”, “revolta dos bóxers”, “Guerra Chinesa-xaponesa” e “Guerra Ruso-xaponesa”. O VV tamén utiliza esta perspectiva pois as tres datas que presenta acerca de Xapón no seu eixe cronolóxico son o inicio da era Meiji e as guerras sino- e ruso-xaponesas. Ademais, a carreira colonialista xaponesa é presentada nos manuais de forma desestructurada, pois a guerra con Rusia e a segunda con China figuran en temas distantes. O primeiro conflito mesmo pode estar ausente, como no

manual de SM 08. No caso de presentarse os dous sucesos, o manual VV preséntaos con centoun páxinas (101 e 202) e cinco temas (5 e 10) de diferenza⁴².

Causas

Acerca da relación da emigración europea producida tras a Revolución Industrial coas colonización de gran parte do mundo, o manual de Santillana fala da “**emigración masiva de europeos a ultramar**” (138), sen distinguir entre a que se dirixía ás colonias e a que marchou cara Estados independentes, polo que non queda clara a importancia deste fenómeno na expansión colonial coetánea. O SM 02 enfatiza o papel do “**excedente de población**” como condición necesaria do imperialismo e menciona que “*buena parte*” da emigración tivo destino colonial (102). Tamén xustifica estes movementos de poboación sostendo esaxeradamente que os europeos “*en muchos casos (...) buscaban medios de subsistencia*” (105). O SM 08 mellora a versión do 2002 e menciona a procura dun mellor nivel de vida nas “**colonias ultramarinas e noutros continentes**” (39), formulación que completa máis adiante indicando que “*a maior parte*” foi ós Estados Unidos. É o único libro que presenta a existencia dun debate acerca da cuestión migratoria (114). Non obstante, a ausencia de mencións a outros debates historiográficos e a redacción “*as explicacións sobre as causas deste proceso son diversas, e varían segundo a óptica dos autores*”- fan pensar máis nunha cacofonía que nun constructivo intercambio de ideas. Deste xeito córrese o risco de afianzar ós alumnos na idea de que as ciencias sociais non poden ser tratadas cientificamente e que o pensamento nas mesmas redúcese a meras opinións de maior ou menor complexidade pero de valor parello. O manual de Anaya presenta a cuestión demográfica de forma máis precisa optando por especificar que a emigración dirixíase “*a ultramar e as colonias*”, citando acto seguido catro colonias de poboamento. Ningún manual menciona que tan só 4 millóns de europeos emigraron a África durante a súa colonización e que destes o 90% ían ó sur e ó norte (Marzo e Roig, 2002, 266).

Con respecto ó interese económico nas disputas territoriais en Europa occidental, a única mención atopada refire a importancia do carbón do Ruhr e do ferro na Lorena (VV, 159). A maioría dos libros sobrestima ademais a importancia da inversión

⁴² Para ver un modelo consúltase a unidade didáctica sobre o imperialismo xaponés *Realizing the Meiji Dream, 1890-1905* en http://aboutjapan.japansociety.org/content.cfm/lesson_1_realizing_the_meiji_dream_1890-1905
Consultada o 14 de setembro de 2011.

económica nas colonias. Por exemplo, no manual de Santillana pode lerse que os investimentos europeos dirixíanse “a *América, Rusia e os propios imperios coloniais*” (137) remitindo a un mapa que sostén esta afirmación. Só o VV destaca a importancia da investigación histórica ó informar como ésta comprobou o carácter erróneo da xustificación do imperialismo como búsqueda de lugares onde invertir ou mencionalas “*dúbidas*” acerca da rendibilidade das empresas coloniais, citando o caso británico, e mencionando o uso das “investigacións máis recentes” (94).

Ningún libro menciona que o algodón, os produtos téxtiles e o “tributo” da India salvaron ó Reino Unido desa Depresión (Wolf, 1987, 378-9) nin presenta o debate acerca da rendibilidade das colonias, existente cando menos dende a *Aritmética Política* (1690) de William Petty (Ferro, 1994, 255), cuestión que, visto o atopado nas entrevistas ós alumnos, necesita reforzarse.

Tamén dan por supostos coñecementos que o alumnado non ten, como o significado do concepto de proteccionismo e a súa relación con procesos imperialistas. Ningún manual o explica e se poden atopar afirmacións complexas como “*O auxe do libre cambio permitiu que as potencias vendesen a súa produción industrial noutros países*” ou afirmar que o “*xiro proteccionista (...) aumentou a competencia*” (Santillana, 140). O manual de Rodeira é o único que, tras presentar como a recesión conduciu á expansión occidental, afirma que ésta “*revitalizou a economía das metrópoles*” (52), conclusión sobre a que non hai acordo na historiografía. Ningún libro estuda a relación entre crises económicas e imperialismos.

Casos illados e pouco sólidos historiográficamente ó falar das causas son o atopado no manual de Santillana (146), que inicia a explicación do imperio ruso sostendo que a súa expansión asiática “*foi ante todo política*” ou os atopados no de Anaya que defende como causa da vaga colonial a “*recuperación do espírito misioneiro e científico*”; que “*a novidade residía en que o capitalismo provocara o xurdimento dunha economía mundial*” (148) e que o imperialismo é causa del mesmo (149)⁴³. Non é frecuente atopar preguntas sobre as causas da segunda expansión colonial europea e a única atopada non pode ser respostada dacordo coa información do libro onde aparece⁴⁴.

⁴³ “*O imperialismo levou aos europeos a explorar e a ocupar, militar e economicamente, territorios doutros continentes...*”. Nótese a imaxe positiva que se transmite do proceso de conquistas europeas.

⁴⁴ A pregunta (VV, 108) demanda as causas polas que os europeos non emigraban ás colonias como o facían ó continente americano. Porén, ó falar das causas demográficas da expansión europea (95) e ó facelo da emigración a América (88) o libro só menciona o porqué da emigración a este último continente, polo que anima ós alumnos a facer conxecturas sen fundamento. No tocante ó capitalismo,

Descolonización

Cronoloxía

Tres manuais (Rodeira, SM 02 e Santillana) establecen períodos⁴⁵ dentro da Descolonización, pero non os siguen á hora de presentalo desenvolvemento dos feitos, que se fai de leste a oeste e respectando en xeral a evolución temporal. O libro de Anaya opta por unha solución particular no traballo con cronoloxías, presentando seis diferentes na unidade 12, referidas respectivamente a China, o subcontinente indio, África –limitada ó “reparto de África” e con fin na guerra dos bóers-, “algúns países musulmáns”, Exipto e o conflito árabe-israelí. Este último é un extraño compañeiro de viaxe, como son no corpo do texto a revolución irani, o nacemento da China comunista e a historia de Latinoamérica dende 1950, sendo estes dous últimos presentados de forma extensa (VV 252-3 e Anaya 379-85).

Os libros de texto sitúan o cénit do proceso nas décadas dos cincuenta e sesenta do século XX: na introducción ó tema 12, o manual VV sitúa o inicio da Descolonización entre 1945 e 1965, o manual de Anaya fala na introducción ó tema 12 fala de “ *vinte anos despois da segunda guerra mundial* ”, o de Santillana na do tema 13 de 1950-80 e o de Rodeira sitúa o inicio trala Segunda Guerra Mundial, o inicio da fin en 1965 (285) e a fin “ *con algunhas excepcións* ” en 1975 (289). No referido á data de inicio, hai libros que optan por un concepto restrinxido, limitado ós anos da consecución da independencia, optando por 1947 (VV) ou 1922 (Rodeira), mentres outros fano por un concepto máis aberto que inclúe a orixe, optando por 1885, data de fundación do Partido do Congreso (SM 08), ou 1773, na que o Estado británico estableceu o seu poder sobre a Compañía das Indias Orientais (Anaya).

Un fracaso europeo velado

dada a complexidade, a politización e a posibilidade de usar termos de comprensión máis sinxela, éste non debería utilizarse no caso citado, senón sustituílo por algún que os alumnos coñezan mellor e sexa válido neste contexto como Revolución Industrial. O termo atópase tamén no título dun subapartado do libro SM 02 (100) e no de Rodeira (108) nun exemplo xa mencionado. Tamén na mesma páxina en referencia a un “ *capitalismo financeiro* ”, causante do novo pulo colonial, interpretación rancia e contestada non só na bibliografía, senón noutros manuais. Así mesmo, introducila idea da globalización económica sen maior explicación supón un reduccionismo.

⁴⁵ Estes períodos son razoables dende o punto de vista historiográfico, coa excepción dun presente no SM 02 que coincide co de entreguerras e que se define neste libro como caracterizado pola “ *independencia de las colonias alemanas y turcas* ” (242).

É infrecuente atopar mencións explícitas e destacadas a un “*declive de Europa*” que levou á “*fin dos imperios coloniais*” a través de “*procesos de independencia*” no tema referido á Segunda Guerra Mundial (SM 08, 221). Tampouco é común traballar coa visión destes procesos dende as metrópoles: só é obxecto de pregunta no manual SM 02 (243 e 247). Nel tamén se atopa outra sobre a responsabilidade das mesmas na situación actual da África subsahariana, que adolece dos erros e acertos comúns ás preguntas deste manual: é novidosa e plantexa cuestións relevantes, pero non ofrece información para debater, inducendo a dar respostas sinxelas ou aquelas que o alumno supoña.

Sobre as metrópoles mesmo aparecen xustificacións que non figuran na bibliografía consultada, como a da perda da maior parte do imperio británico do libro SM 08 (260) que sostén que se debeu “*entre outros motivos, ao recorte do gasto en armamentos e á supresión do servizo militar obrigatorio*”. Na páxina seguinte do mesmo libro de texto atópase outro fenómeno particular, o uso de terminoloxía eufemística ó falar da “*cuestión de Arxelia*”, expresión a medio camiño entre a recoñecida nos estudos científicos e na divulgación, que falan de “*guerra*”, e a utilizada oficialmente polo Estado francés ata 1999 dos “*sucesos*”. Este conflito ocupa catro liñas das dezasete que se ocupan da historia de Francia entre 1946 e 1981 sen mencións ás súas consecuencias e sen dar máis que breves pinceladas que non remiten á presenza da cuestión dous temas e corenta e unha páxinas adiante.

É tamén frecuente mantelo prexuízo a favor da descolonización británica pois, por exemplo, no SM 02 (242) fálase dunha descolonización pacífica das “*potencias anglosaxonas*” e dunha violenta das francesas e neerlandesas, modelo que, segundo Veronique Chalcou (2000, 192), está caduco, e que esquece a España no primeiro caso e a Portugal no segundo. Sobre as metrópoles, son así mesmo raras as referencias ás consecuencias económicas que a perda dos imperios tivo nelas e incluso no libro de Anaya (323) sosténse, en contradición co afirmado pola maioría da bibliografía, que “*o Reino Unido sufriu, tras a Segunda Guerra Mundial, unha gran decadencia económica pola perda do seu imperio colonial*”. Rara é a mención no mesmo manual a que os holandeses “*víronse obrigados a aceptar*” (364) a independencia de Indonesia.

Un suposto fracaso nas colonias

Tódolos manuais analizados titulan o tema que se ocupa destas cuestións como “Descolonización e Terceiro Mundo” ou con lixeras variantes⁴⁶. Ademais, todos salvo o de Anaya rematan con apartados adicados ó subdesenvolvemento, asociando liberación con pobreza igual que os mapas asócia con violencia. Tamén é común presentar o nacemento do Movemento dos Países non Aliñados trala narración dos procesos descolonizadores –especialmente os violentos-, cuxa pouco exitosa traxectoria ensombrece máis o panorama dos novos Estados.

A descolonización africana

A visión prexuízada da descolonización africana pode verse en referencias a que en África “*os conflitos civís foron inevitables*” (Rodeira, 296), ou a mención á existencia de “*muchos conflictos sangrientos*” (SM 02, 247), aqueloutra no libro SM 08 ó feito de que “*a maioría logrou a independencia tras **conflitos armados** que desembocaron en guerras internas ou entre os novos estados*” (297)⁴⁷, ou a do libro de Anaya que, na introducción á Descolonización da África negra (365), tras definila e lembrar o período colonial, resume o acontecido afirmando: “*Non obstante, a traxectoria dos novos países independentes estivo chea de conflitos internos e rebrotaron tradicionais rivalidades étnicas*” cabendo lembrar que algo similar aconteceu na caída da URSS ou na independencia de Latinoamérica.

A descolonización española

As posturas acerca da descolonización española varían entre os manuais, sendo o maior espazo o adicado no SM 02 que ocupa dúas páxinas (248-9) cun dossier sobre a cuestión no que, aínda que teóricamente fala do caso marroquí, ocúpase de España en Marrocos. O de Santillana presta especial interese ó problema saharai (306-7) cun texto, unha fotografía, a definición na marxe de “Marcha verde” e de “Fronte Polisaria” e un apartado do mesmo tamaño que o adicado á independencia de Marrocos que o precede. Pola outra banda están os manuais VV, SM 08 e Anaya, que amosan menos

⁴⁶ A asociación entre Descolonización e Terceiro Mundo destaca no manual alemán *Expedición en la historia* (1999), cuxo capítulo 8 chámase “*o nacemento do Terceiro Mundo*” (Von Borries, 2005, 109 e 121)

⁴⁷ O recurso a unha dobre moral en relación a África apréciase ó mencionar as “*terribles masacres de poboación civil en África*” (VV, 321) pero esquecer o xenocidio armenio ou o camboxano, as guerras mundiais ou o paralelismo entre o acontecido en África e o que tivo lugar entre os Estados nacidos en Europa oriental trala fin da Primeira Guerra Mundial, cando antes do armisticio xa había conflitos armados entre eles (Deák, 1997).

interese pola relación colonial entre España e Marrocos: o primeiro libro limita o espazo adicado á cuestión a un parágrafo (258) que segue a tónica de enumerar territorios, datas, Estados e organizacións políticas. O segundo, pese a só adicar tres liñas á cuestión define nun lateral “Fronte Polisaria” (302) e, como queda dito, ofrece un mapa e unha fotografía sobre este problema máis adiante (407). Anaya titula un subapartado do tema que se ocupa da Descolonización “Marrocos: o veciño musulmán de España”, pero non se ocupa máis que mínimamente do papel español ou das implicacións para este Estado da independencia marroquí.

Dominios e neocolonialismo

A pouca importancia dada ós Dominios apréciase no feito de que só hai dúas mencións breves á data de acceso ó autogoberno dos catro principais e ó Estatuto de Westminster (VV, 102 e SM 08, 166). Deste xeito, cómpletase a asociación simplista de colonia con Terceiro Mundo e esquecese ós Estados en que os colonos acabaron facéndose co territorio conquistado.

A asociación entre Descolonización e neocolonialismo figura cando o manual de Rodeira trata esta cuestión, aparecendo o vencello entre descolonizacións, incluíndo apartados sobre o neocolonialismo nos países que estrenan a súa soberanía na Descolonización e outro (6.1., 297 e 6.3., 299) referido ós países latinoamericanos, independizados “políticamente” no XIX, ou cando o manual SM 08 fala dun “*modelo neocolonial*” (286) aplicado polos Estados Unidos no resto de América trala independencia dos seus veciños do sur.

Nazismo

En xeral, os libros de texto describen moitos rasgos do nazismo –así como dos fascismos- que presentan grandes semellanzas coa era do imperialismo, como o colonialismo, o expansionismo, a visión deste como unha necesidade para nacións en crecemento, o racismo -que os conducía a considerar “*inferiores os [sic.] non brancos*” (Santillana, 226)-, a competencia internacional pola consecuencia de territorios ou a xerarquización racial⁴⁸. Ademais, os manuais desatenden outras raíces históricas do fenómeno, tanto a condición de Alemaña e Italia de “*nuevas naciones dos anos sesenta do século XIX*” (Payne, 1995, 454) chegadas tardíamente ó reparto colonial, como a relación do nazismo coa unificación alemana e a finalización do programa *Großdeutsche*, pese a atoparse redaccións que fan referencia a reclamacións irredentistas.

Os manuais enfocan a historia do réxime nacionalsocialista dentro de dúas perspectivas, dificultando ambas a súa análise como réxime imperialista: a dos totalitarismos europeos dos anos trinta e a da Segunda Guerra Mundial. No primeiro caso o énfase sitúase na política interna, e así no manual SM 08 de catro páxinas adicadas a este réxime apenas as tres últimas liñas dunha (202) se ocupan da política exterior. No segundo contexto, o problema reside en que gran parte do espazo adícase ás vicisitudes bélicas.

O tratamento da tese do espazo vital particularízase no caso do réxime nacionalsocialista, figura de forma desordeada, e destacada. Atopouse nunha ocasión asociada ó imperialismo xaponés, co termo entrecomillado (VV, 202), nun novo exemplo da equiparación entre os dous réximes mesmo a nivel semántico como sucedeu con conceptos como expansión ou agresión.

A presentación desorganizada acontece no VV (193), no que o espazo vital figura na mesma páxina de tres formas diferentes: en letra negra, entrecomillado e en alemán, non sendo definido senón sete páxinas adiante xa noutro tema. Na mesma páxina, seguindo a perspectiva renovadora deste libro de texto, tamén se atopa un parágrafo renovador adicado á postura nazi ante os imperialismos italiano e británico. Neste caso outórgase un carácter protagonístico ó concepto, do mesmo xeito que no manual SM 08, que o presenta en páxinas consecutivas en letra negra, nunha das

⁴⁸ Esta cuestión porén, é máis complexa do que comúnmente se acepta porque, si ben o colonialismo exacerbou o supremacismo racial europeo, os descubrimentos tamén erradicaron as vellas teorías acerca da existencia de seres fantásticos, demostrando a unicidade do ser humano (Tormo, 1980, 38-9).

ocasións ademais en cursiva e na outra entrecomillada (202-3). Rodeira e Santillana presentan o concepto nunha ocasión (201 e 237 respectivamente), iso sí, en letra negra no primeiro caso, e en letra negra e entrecomillado no segundo.

Áreas e Estados:

Expansión ultramarina estadounidense

A Doutrina Monroe

No libro SM 08 a Doutrina Monroe aparece primeiro (84) asociada co antiimperialismo e no segundo co “intervencionismo” (118), expresión que, como queda referido, preséntase intimamente vencellada á política exterior estadounidense nos manuais analizados pero que nunca é definida. A segunda mención á Doutrina Monroe neste libro é a máis completa, pero nela non hai referencias á anterior e queda sen explicar a paradoxa protectora-agresora desta política. Tampouco se explica o lema “América para os americanos” -común a todos os manuais, en moitos dos cales é a única explicación da política-, pese a non ser de lectura fácil porque moitos alumnos asóciannos con frases similares que no contexto europeo se refiren ó rexeitamento da inmigración.

No corpo do texto do manual VV asóciase a Doutrina Monroe con “expansión”, “política expansionista” e “intervir”, pero nun recadro onde é definida faino non só co antiimperialismo en América senón co imperialismo americano en Europa (100). Santillana recorre ó mesmo formato de presentación que o VV, pero é máis duro e coherente combinando no corpo do texto nunha frase os dous vectores principais da Doutrina Monroe especificando que a mesma “*precisaba que o continente americano era a área de influencia de Estados Unidos, vedada a los europeos*” e na definición da marxe insiste na mesma idea dúas veces e fala do seu carácter “*pretendidamente imperialista*” (150). O libro presenta tamén dúas doutrinas estreitamente emparentadas coa Monroe: a de Destino Manifesto (150) e a “**política do «gran garrote»**” (151).

No glosario do libro SM 02 óptase exclusivamente pola versión antiimperialista, pero nun exercicio se enfrenta ós alumnos coa dobre lectura do principio político que aquí interesa, aínda que sen ofrecer pistas, animando a conxeturar libremente, pedindo que se expliquen “*las distintas lecturas que puede tener el lema...*” (47), o que non deixa de ter algún interese. O libro de Anaya límitase a afirmar que a Doutrina Monroe influíu sobre as guerras de independencia latinoamericanas, o que é cronolóxicamente difícil. A influencia desta doutrina sobre Latinoamérica figura tamén no manual de Rodeira, pero nun subapartado ó final do tema 18 (299).

A coetánea e moi importante guerra das Filipinas non recibe tampouco un tratamento adecuado. O habitual é unha fórmula similar á do libro de Anaya, que afirma que, tras 1898 converteuse “*nunha república con certo grao de autogoberno (baixa influencia estadounidense)*” (167), sen mencionar un conflito que causou entre

200.000 e 1.500.000 mortos, serviu de inspiración ó tan citado poema “*The White man’s burden*”, conduciu á creación da *Anti-imperialist League* de Mark Twain, ademais de crear un “*trauma nacional tal como no volvería a verse hasta Vietnam*” (Kaplan, 2007, 155) e seren comparada por Michael Ignatieff coa segunda guerra de Iraq (citado en Sweezy et al., 2004).

A inxerencia sobre Latinoamérica

O libro SM 08 presenta dous datos orixinais acerca do papel estadounidense en Latinoamérica: a mención da OEA como un organismo pensado para amplialo dominio deste Estado no continente (237) –aínda que a brevidade da cita deixa ós alumnos ante un novo dato inconexo- e a mención a unha “*falsa distensión*” á que se adica un subapartado no que se presenta o “***derrocamiento de réximes democráticos en América Latina***” (242), nunha das redaccións máis claras e breves deste tipo de actuacións. Porén, neste subapartado non se nomean sucesos concretos e, fronte á frase citada, o libro adica un apartado de dúas páxinas ó socialismo en América Latina (o 6 do tema 14) no que presenta catro factores que levaron á proliferación de guerrillas e ningún é a inxerencia estadounidense na área. Non obstante, “***A presenza e a intervención estadounidenses nos asuntos de política interior***” figura entre as “*consecuencias dramáticas*” (287) da existencia destes grupos armados.

VV ofrece a particularidade de informar da importancia das intervencións estadounidenses na primeira metade do século XX, pero limítase a unha breve mención dunha cifra aproximada acompañada dunha periodización e a causa principal falando de “*non menos de vinte invasións armadas en países de Centroamérica e o Caribe entre 1903 e 1931 sempre para protexer os seus intereses*” (366). Tamén establece unha relación directa entre este fenómeno e o nacemento de Panamá. Anaya reduce as actuacións estadounidenses en Centroamérica, pois nun pequeno subapartado (168) dun “*Máis alá de Europa*” adicado á cuestión só fala de Panamá e Cuba e non menciona acto de violencia algún.

Ditaduras amigas dos EEUU

O trato favorable dado á ditadura do sha de Persia apréciase en que se presenta no SM 08 (320) facendo mención exclusivamente ó seu “*proceso de occidentalización como froito da súa amizade cos Estados Unidos e Gran Bretaña*”, sendo substituído por un réxime “***inimigo dos Estados Unidos***” baixo o cal “*un grupo de exaltados*” asalta a

embaixada deste país. O libro de Anaya segue este modelo en dúas ocasións: menciona a “*política favorable ás potencias occidentais*” do primeiro réxime, coa cal “*o país occidentalizouse rapidamente, a pesar da oposición do influínte clero xuíta*”, citando como únicos deméritos os gastos pola conmemoración do 2.500 aniversario do imperio aqueménida e a “*represión policial*” ante o “*descontento*” iniciado polo mesmo, eludindo á Shavak ou a deposición de Mohammad Mosaddeq (377). Menciona tamén que o réxime “*fomentara, co apoio de Estados Unidos, a modernización e occidentalización do país*” e que foi expulsado por unha república islámica (439).

A presentación máis clara do apoio estadounidense a réximes antidemocráticos é a do manual VV (239), que se refire á alianza coas oligarquías locais, á aplicación de políticas de contención no caso cubano, menciona estratexias varias, o apoio a ditaduras, cita “*intervencións directas*”, e o asesoramento. Mesmo lembra que a cuestión xa foi mencionada no manual. Non obstante, presenta esta información nun punto adicado ás “*disidencias no bloque occidental*” onde figura como un motivo do antiamericanismo europeo. Dous sucesos de gran transcendencia histórica como o derrocamento de Gustavo Arbenz –determinante na biografía política do Che- e de Mohammad Mossadegh son citados sen explicación.

Apoio económico e bases militares

O despliegue militar dos EEUU en Grecia e Turquía figuran nos manuais VV e de Rodeira (226 e 253 respectivamente). No último caso na mesma páxina menciónase tamén o envío de “*axudas económicas e subvencións*” a Europa occidental a cambio da expulsión dos comunistas dos gobernos europeos e o despliegue de tropas nesta zona, nunca expresado de forma tan explícita nun manual en referencia a Europa. Son raros ademais casos como o do manual VV, que trata con certo detalle exemplos de presión contra a soberanía de países europeos como o grego (225), acerca do que se atopa unha mención ó “*gran prestixio ante a poboación*” dos comunistas ó mesmo tempo que se describe como, conforme ó acordado en Ialta, Truman “*enviou barcos de guerra ao Mediterráneo oriental*”. Menciónase tamén que a superpotencia capitalista “*obligou a expulsar os comunistas dos gobernos de coalición que se formaran en moitos países*” (225), especificando catro dos máis desenvoltos, repetindo a información na páxina seguinte ó falar do Plan Marshall, dacordo co cal “*esixíase a expulsión dos ministros comunistas dos gobernos de coalición*” (A letra negra é nosa). Acerca deste último

exemplo outros libros de texto usan fórmulas menos directas falando, por exemplo, do “*obxectivo ideolóxico*” (Anaya, 316) do mesmo.

O illacionismo

Nos libros de texto hai breves referencias ó illacionismo dos EEUU. Por exemplo, o manual SM 02 fala da política non intervencionista do réxime de Carter ó referir como Reagan desmontouna -mesmo a “*defensa de los derechos humanos*” (266)- . O libro ademais profundiza levemente no debate acerca das diferenzas entre ambas políticas, plantexando se a “*dureza*” de Reagan contribuiu á fin da Guerra Fría (267), pregunta precontestada no corpo do texto e que ofrece o perigo de que con esa formulación faga asociar éxito con agresividade. O manual complica a lectura desta cuestión dúas páxinas despois cando tras explicar a caída da Unión Soviética (269) pide ós alumnos que opinen sobre a maior importancia dos factores internos ou dos externos neste proceso sen pedir que se revise a resposta á pregunta anterior.

A análise de manuais do ano 2002 permite contemplar este material como fonte histórica importante para abordar a cuestión da belixerancia, ó atopar neles como inicialmente a política de George W. Bush pretendía centrarse en asuntos internos (Rodeira, 327) e falan dunha “*¿Vuelta al aislacionismo norteamericano?*” ou se preguntan se “*¿deben seguir mandando los EEUU?*” (SM 02, 278). A comparación desta información co desenvolvemento posterior dos feitos pode dar lugar a fecundas reflexións acerca dos mecanismos das agresións externas.

O único texto atopado de George Washington (SM 02, 38) permite consideralo imperialismo dende o neutralismo. Trátase dun fragmento excesivamente longo – vinteseite liñas- do seu testamento político no que se avoga polo non intervencionismo, asunto sobre os que os alumnos non teñen información previa. Ademais, neste manual onde non se menciona ós Estados Unidos no referido ó colonialismo occidental nin cando se explica a situación política internacional no período de entreguerras. O documento ten varios potenciais non explotados no manual:

-amosa a tradición illacionista e non intervencionista dos Estados Unidos, o que ofrecería un exemplo da formación dunha gran potencia, a renuencia a exercer poder e a desterrar mitos acerca dos Estados Unidos, amosando o carácter histórico das políticas nacionais.

-permite relacionar varios temas entre si, especialmente este texto cos das guerras mundiais e a Guerra Fría e observar no longo prazo esta política.

-permite debater acerca das virtudes e inconvintes do non intervencionismos, plantexando os exemplos anteriores e especialmente a pasividade dos EEUU ante o auxo do fascismo en Europa mentres sufría a Gran Depresión. O debate pode ter continuidade e abordar a postura de España ante as guerras mundiais. Debe contarse, dado o atopado na investigación con alumnos, cunha posición maioritariamente illacionista.

-ó situarse entre dous dos textos acerca de Napoleón, ambos dun acendrado expansionismo, permite adoptar unha perspectiva comparativa.

Estados Unidos, potencia imperialista hoxe?

O uso da denominación “*imperialismo*” para referirse á política exterior dos EEUU só figura nun manual (Santillana, 156-7 e 370). Preséntase no único estudo de caso dos “*novos imperialismos*” atopado nos libros de texto. Este, pese a referirse ó presente, supón a reflexión máis precisa sobre o concepto de imperialismo, aínda que presenta algúns dos problemas habituais dos libros.

O exercicio introdúcese coa pregunta “*quen domina hoxe o mundo?*” pero, partindo da definición da RAE de imperialismo, pregunta si a “*actual política das potencias*” pode denominarse así e ofrece exemplos das actuacións dos Estados Unidos como única gran potencia actual. Non obstante, as respostas van implícitas nas preguntas, ofrecendo o apartado ás multinacionais e ós Estados Unidos como principais axentes na actualidade. Presenta cuestións complexas de política internacional esquecendo recorrer a aquilo que os alumnos coñecen. No apartado tampouco se mencionan as Malvinas, os DOM-TOM franceses, Ceuta, Melilla, o Tíbet, Palestina, Aceh, etc. O libro nunca utiliza o termo imperialismo no caso da política recente dos EEUU pese a referirse a políticas que reflicten este tipo de prácticas como actuacións “**sen ter en conta a posición da comunidade internacional**”, formulación similar á de “**guerra á marxe da legalidade internacional**” do manual SM 08 (399).

Na análise desta cuestión os libros de texto adoptan tres posturas:

-combinar o discurso crítico co oficial, como fan o SM 08 e o de Anaya. O primeiro menciona que “*a seguridade dos Estados Unidos veuse ameazada polo terrorismo global*” (337. A letra negra é nosa); pero tamén o uso da guerra contra o terrorismo como un “pretexto” para desencadenala invasión de Iraq e a existencia de plans na “ultradereita republicana” para levar esta acción a cabo xa en 1991 (399). Anaya utiliza os dous discursos nas dúas ocasións en que menciona a invasión de Iraq. O condenatorio figura ó tachala ameaza das armas de destrución masiva de “*pretexto*” (423) e o exculpatorio cando presenta os sucesos meramente como “*consecuencia da política antiterrorista dos Estados Unidos*” (440).

-escorarse na dirección crítica, como fai o de Rodeira. Éste presenta ós EEUU como o herdeiro das potencias coloniais de forma directa cunha mención a que “*Estados Unidos (...) pretendía herdar o papel hexemónico que desempeñaron nesta área as metrópoles coloniais europeas e Xapón*” e indirectamente con outra referida á crise de Suez na que pode lerse que “*as antigas potencias coloniais europeas quedaron definitivamente subordinadas a Estados Unidos*” (257 e 259). Tamén transmite a imaxe dun Estado imperialista tratándoo de “*xendarme do mundo*”, falando dos “*enfrentamentos para expandir a propia área de influencia cara a áreas económicas rendibles*”, de como “*EEUU segue tratando de lle impoñer ó resto do mundo o modelo capitalista*”, da súa “*supremacía militar*” e da súa “*influencia política*” (325-7).

Santillana emprega tamén a interpretación imperial ó tratar ós atentados do 11 de setembro de “*coartada perfecta*” para levar a cabo o proxecto de derrocar a Saddam Hussein “*sobre todo desde a chegada á presidencia deste país de George Bush fillo*”. SM 08 menciona de xeito similar que os neoconservadores que controlaban a Administración tralo 11-S viron “*a oportunidade*” (398) nese atentado de levar a cabo o seu proxecto.

-optar por unha lectura máis técnica, como o VV, que fala dun “*xendarme mundial*”, dun crecente número de “*intervencións*” e da condición de “*árbitro da situación internacional*” (314) dos EEUU. Novamente é o manual que presenta de forma máis ordeada a información, neste caso o novo papel estadounidense no mundo, equilibrando conceptos con sucesos, sendo novedosos os primeiros, talón de Aquiles habitual dos manuais de secundaria. Por exemplo, ó tratar o poder dos EEUU, este libro presenta e explica antes de entrar en materia os conceptos de “*intrusión*” e “*guerra preventiva*”

(316). Santillana aclara o interese estadounidense en tres aspectos non tratados noutros libros e de indiscutible importancia na política mundial dende hai máis de medio século: a importancia do petróleo, a intención de librar a Israel dun inimigo e a de amosar unha disposición belixerante ante calquera resistencia ás intencións do poder hexemónico. Estes puntos son presentados de forma similar á hora de explicala presenza rusa nos conflitos do Cáucaso

Santillana e o imperialismo estadounidense

O libro de Santillana presenta varias novidades que supoñen unha visión máis completa do imperialismo dos EEUU:

- fala dunha tendencia á expansión dende o século XIX.

- presenta catro fontes do seu poder entre os que é novedosa a mención a un “*expansionismo cultural*” que se sustenta sobre a “*súa poderosa industria audiovisual e do entretemento*” (371). Pese á importancia do cine nas aulas de historia, ésta é unha das escasas mencións que atopamos ó mesmo. Ningún manual especifica, por exemplo, que a versión máis coñecida da guerra de Vietnam é a estadounidense.

- é o único que presenta rasgos propios do imperialismo estadounidense a cabalo entre os séculos XIX e XX, pero con criterios non xustificables na historiografía e de difícil comprensión como indicar que nel “*primaron as razóns ideolóxicas e xeopolíticas*” (150).

- presenta seis límites ó seu poder (371), entre os cales se atopan elementos vistos máis raramente nos manuais nin en referencia a outras potencias. Concretamente, menciona a imposibilidade de usar armamento nuclear en conflitos rexionais, o custe do despliegue militar, o elevado déficit económico, a independencia de certas potencias medias, a actuación “*en ocasións*” da ONU e a erosión da “*lexitimidade da ideoloxía intervencionista*” por parte de ONG’s e medios de comunicación. Acerca desta última cuestión, o libro SM 08 menciona a pluralidade informativa na invasión de Iraq, mesmo falando dun “*final do monopolio da comunicación*” (385). Este problema afectou á percepción dos medios de comunicación por parte do alumnado, como se atopou en varios entrevistados.

URSS

A cuestión das nacionalidades

É frecuente mencionar a complexa composición étnica do Estado zarista, mesmo indicando o número de nacionalidades e linguas que o compoñían (Rodeira, 102) ou precisando esta variedade con categorías aplicadas de forma moi discutible como falar de etnia “*caucásica*” –en referencia a esa rexión xeográfica- ou “*amarela de Asia*” (Santillana, 116). Non obstante, os manuais non resumen o proceso histórico de conquistas que conduciu a esa situación nin falan do grado de cohesión interna do imperio, e cando éste cae non fan unha relectura da situación nacional, limitándose as referencias a citalo decreto sobre as nacionalidades, a creación dunha federación, a mencionar a concesión do dereito de autodeterminación, ou a presentala revolución como a fin dunha suposta sociedade pluriétnica armónica formada mediante a “*sucesiva incorporación de regiones y nacionalidades, que entraron en conflicto durante la revolución*” trala cal “*se emprendió la tarea de reconstruir el antiguo imperio*” (SM 02, 140).

Un dos manuais que da un tratamento máis extenso a esta cuestión, con dous subapartados titulados “*o problema das nacionalidades*” e “*a creación da URSS*”, o SM 08 (142 e 147), pese a ser bastante claro e referirse tanto ó internacionalismo como ó dereito de autodeterminación, ó carácter federal do novo Estado e ó socialismo nun só país, non proporciona exemplos, sobrecargando ó alumnado de conceptos novos, problema que se acrecenta nos textos propostos, que falan do “*socialpatriotismo*”. Ningún libro desata o nó do federalismo antinacional soviético e mesmo o SM 02 induce cunha pregunta a asociar o dereito de autodeterminación exclusivamente coa caída da URSS, pedindo que se identifique o “*principio constitucional*” que facilitou a disolución deste Estado (SM 02, 141) –no manual, este dereito non figura como “*principio*” e só aparece nun extracto da constitución de 1924-. Paralelismos entre a doutrina oficial soviética e a propaganda colonial europea como o filme *A sexta parte do mundo* (1926) de Dziga Vertov son esquecidos, pese a conectar temas tratados ó longo do curso.

A caída da URSS e o renacer das nacionalidades

A dificultade que supón comprender adecuadamente os libros de texto ó tratar o nacionalismo na Unión Soviética son patentes en afirmacións como que “*cando se*

abriu o debate político na vida soviética, fíxose evidente a dificultade de manter a unión de diferentes nacións, etnias e relixións que configuraban a URSS, un Estado plurinacional que se mantivera unido grazas a unha política centralista e moi autoritaria” (VV, 287). O problema se exacerba considerando que neste libro non se menciona a cuestión dende seis temas ou cento corenta e tres páxinas antes da frase citada mencionando exclusivamente o principio federal, non unha tiranía. A cuestión nacional ocupa unhas seis liñas do tema trece e apenas cinco no sete.

O mesmo problema da distancia entre contidos no tratamento da nacionalidades sinálase especialmente coa existente entre o nacemento e a desaparición da URSS. Por exemplo, no de Santillana hai sete temas e cento sesenta e seis páxinas de diferenza entre unha escueta referencia a unha *“teórica igualdade”* na Unión Soviética e a que os detentadores do poder eran o partido, a policía e o exército (tema 8, 191) e a descrición da caída do réxime soviético (tema 15, 357). A distancia é maior de contar a presentación da cuestión nacional no imperio zarista (tema 5, 116). A mellor explicación da situación étnica na URSS non figura ata vintecinto páxinas antes da fin do libro –descontando exercicios e anexos finais– cando tratan en detalle os conflitos no Cáucaso tras 1991, podendo lerse que *“a política de Stalin de superpoñer rexións étnicas e aplicar a táctica de dividir para vencer –que se exemplificou na aparición de numerosas repúblicas autónomas...”* (380). Estes datos non se mencionan nas tres páxinas adicadas á política de Stalin (193-5) e esta política non é explicada.

O exemplo máis relevante da relación entre a caída da URSS e o renacer da conflictividade étnica é o de Chechenia, presentado con grandes diferenzas entre os libros de texto. VV trata con excesivo detalle a cuestión para as aulas de secundaria mencionando a conquista do Cáucaso no XIX e os problemas do Alto Karabax, Osetia do sur e Abkhasia. Ademais, non aporta información que permita saber se se trata de actos imperialistas por parte dos Estados da rexión, pois non hai información sobre a vontade dos pobos implicados neles. O libro tamén menciona a influencia rusa na zona no presente detallando tres motivos: controlala área, impedilo acceso á mesma de outras potencias e protexelos rusos que viven nela. Nótese a ausencia da cuestión dos hidrocarburos. O manual SM 08 menciona motivacións comúns pero infrecuentes nos libros de texto como a política de Vladimir Putin en busca de *“recuperar o peso internacional”* por medio da influencia xeoestratéxica, as intervencións no antigo bloque soviético, o uso político das súas reservas enerxéticas e a ameaza que supón o seu poder militar (403). Acerca das guerras de Chechenia, mantén a neutralidade

cómplice común ós libros de texto, aínda que o libro se posiciona polo feito de enunciar como dúas das tres causas das mesmas eran as “*inquietudes nacionalistas*” e a “*expansión do fundamentalismo islámico*” (337). Anaya só lle adica unha liña dunha páxina ocupada polo subapartado “*a nova federación rusa*” (332).

Finalmente, é destacable que só dous manuais mencionan a importancia das repercusións da perda de poder da Unión Soviética como detonante do afundimento dos réximes comunistas europeos, que supón a proba última da súa condición semicolonial⁴⁹, ningún fai referencia ós intentos de Moscova de utilizala forza, e só nun caso se destaca o papel das repúblicas bálticas como punta de lanza do independentismo antisoviético (SM 08, 326).

⁴⁹ Falan da “*garantía de non intervención*” (VV, 285) e da “*non inxerencia*” (Santillana, 361). En cambio, no caso da descolonización das repúblicas da Unión Soviética, segundo os manuais analizados, a causa principal non é a prolongada crise económica senón a *glasnost*, responsabilizando así ós aperturismo e non ó militarismo. Esta lectura atópase no SM 08 (326) e matizada na cita do libro de VV (287) que menciona que o problema nacional “*fíxose evidente*” coa apertura do debate político.

Latinoamérica

Cuba

Cuba é unha das poucas potencias medias presentadas como imperialista, figurando no manual de Rodeira (309) a súa intervención en Etiopía e en dúas ocasións a de Angola no de Santillana (356). A simple mención destes sucesos non ten relevancia sen enmarcalos na importancia do teatro africano na Guerra Fría e sen destacar a importancia de ser exemplos de actuacións máis alá da axenda das superpotencias. No último caso citado a información enmárcase nun apartado orixinal titulado “*A expansión do comunismo en África*”, que xustifica esta expansión pola influencia do comunismo na Descolonización e polas “*presións das grandes potencias socialistas (URSS, China)*”, pero non se explica a tradición antiimperialista da URSS e o seu enfrontamento co modelo das metrópoles nin que as potencias capitalistas exercían unha presión similar. Tamén figuran neste libro os apoios que recibía cada bando da guerra de Angola cun detalle superior a outros. Esta novidade supón dar cabida ó imperialismo en África trala emancipación.

O único libro que presenta a importancia da política dos EEUU con Cuba e a política revolucionaria na illa é o SM 08 (286) que menciona en cinco das nove palabras, termos ou expresións que figuran en letra negra no apartado sobre a Cuba castrista a existencia da base de Guantánamo, o papel da “CIA”, a Lei Helms-Burton, a “*hostilidade cara ao réxime castrista*” do veciño setentrional e o apéndice de 1901 na constitución cubana, así como menciona que o réxime “*autoritario e militarista*” de Batista foi “*apoiado por Washington*”.

Imperialismos interamericanos

Aínda que os conflitos entre Estados latinoamericanos sexan de baixo interese ó considerar o panorama do imperialismo no marco mundial, non deixan de ser manifestacións da presión daquel máis forte sobre o máis feble, interesantes para España pola cercanía cultural e pola forte presenza de inmigrantes desta rexión.

Esta información varía moito dun manual a outro e as referencias apenas teñen valor explicativo: Anaya menciona a tentativa de liderazgo do réxime venezolano de Hugo Chávez sobre a rexión. Este foi o único percibido como tal polos alumnos tanto na investigación na aula, na entrevista-piloto e nas entrevistas. O libro fala nun encabezamento da “*influencia*” deste réxime, e dentro do subapartado do uso das “*riquezas do petróleo nacionalizado para outorgar subvencións populares e formar*

misións bolivarianas destinadas aos países máis pobres do continente, como Bolivia ou Ecuador” (304), pero esquece o ALBA, o apoio ás FARC ou as reivindicacións indixenistas e descolonizadoras do réxime.

SM 08 fai unha lectura do bolivarianismo como reacción a réximes corruptos e a ditaduras militares. Non menciona a alianza das ditaduras e reximes corruptos coa superpotencia septentrional, pero cita como cuarto compoñente básico dos gobernos que siguen esta corrente ideolóxica o “**antiimperialismo**” (404), que queda sen razón de ser pola ausencia de explicacións da alianza estadounidense coas oligarquías latinoamericanas.

VV fala no caso latinoamericano de “**problemas fronterizos**” como “*unha das causas recurrentes de conflitos bélicos*” (367), mencionando a guerra do Chaco como exemplo de guerra interamericana, pero non da pé a que se poda falar de imperialismo dentro desta rexión. Non se atoparon mencións ás colonizacións internas latinoamericanas como as da Patagonia e o Amazonas.

República bananeira

Só o VV se ocupa da United Fruit Company a través dun cadro explicativo e menciona así mesmo ás “**compañías «bananeiras»**” (366). No caso cubano, o mesmo libro establece claramente o dominio do veciño anglosaxón explicando mediante porcentaxes o control estadounidense da illa tras 1898, informando que dende entón “*estivera prácticamente sometida a Estados Unidos*” e mencionando o caso da ditadura de Batista, para finalmente aclarar que trala revolución e a “*expropiación dos grandes latifundios e das compañías azucrais, moitas das cales eran de propiedade norteamericana*” (371).

VV (372) menciona o recurso dos Estados Unidos a oligarquías locais “*que se pregaban aos intereses económicos da gran potencia*”, pero non proporciona exemplos e este tipo de mencións son exclusivas de Latinoamérica. Tamén é frecuente atopar nos manuais referencias a como a zona “*estivo marcada polas ditaduras militares e a loita guerrilleira*” (Rodeira, 281) sen aclarar que actuaba como teatro de guerras subsidiarias que acabaron tan pronto caeu o réxime soviético, nin o paralelismo existente entre esta área e o leste europeo. Non obstante, atópanse frases como a do libro de Santillana que reza: “*Los regímenes de signo socialista en América Latina han sido menos numerosos que en otros continentes. Principalmente por dos elementos de gran importancia: la posición geoestratégica de la región latinoamericana, muy cercana a Estados*

Unidos...” (354). Santillana menciona o apoio da potencia setentrional ás ditaduras, pero non o cubano ou soviético ás guerrillas (337).

O imperialismo europeo en Latinoamérica

Do mesmo xeito que apenas se explica a transición do dominio europeo ó estadounidense en Asia, Oceanía e África trala Descolonización, ningún libro de texto se pregunta na parte redaccional como é que Latinoamérica non sufriu presións imperialistas europeas tras a súa independencia, e nos mapas tampouco se presenta esta información, existindo só referencias illadas. Só o SM 08 (118) da cabida ó intento de establecer un protectorado francés en México, mesmo cando hai outros que lle adican máis dunha páxina ó Segundo Imperio (Santillana, 109). Rodeira (299) menciona o control británico sobre a rexión pero faino no último subapartado do tema referido á Descolonización. Anaya menciona o paso da “*influencia*” española pola “*ambición económica*” de Gran Bretaña e “*os intereses expansionistas*” da potencia nortea, pero nun *Máis alá de Europa* (168).

Material paratextual

Fotografías

Líderes políticos da Descolonización

Gandhi figura en oito ocasións nos libros de texto e Nehru en seis, figurando este último en tódolos manuais agás no SM 02 aínda que nunca en solitario, pois en todas menos unha aparece en fotos colectivas das conferencias dos Non Aliñados. No manual SM 08 figura con varios líderes en Belgrado (305), no de Santillana nunha obra pictórica xunto a outros líderes independentistas indios -significativamente levando a gorra Gandhi- encabezando a páxina inicial do tema 13 (292), no de Anaya xunto á súa filla Indira en Bandung (358), VV preséntao xunto a Lord Mountbatten e M.A. Jinnah (250) e Tito e Nasser (261) e Rodeira preséntao con Gandhi (290). Gandhi e Nehru son os máis presentes nos libros de texto franceses de *Terminale* xunto con Ho Chi Minh e Ahmed Ben Bella (Chalcou, 2000, 199), sendo estes últimos máis importantes para o caso francés. O líder vietnamita figura frecuentemente nos libros españois nos temas que tratan a Guerra Fría: VV (246), Anaya (364) e Rodeira (291).

Gandhi figura no libro SM 08 nunha foto pequena xunto a unha sucinta biografía (298) e nun fotograma do biopic de Richard Attenborough (311), no de Santillana de igual xeito que a primeira fotografía do libro anterior (298) e na pintura xa mencionado na nota previa (292); no VV (298) figuran fotos del nun recadro cunha brevísima biografía, e no de Anaya en dúas ocasións (306 e 387), habendo unha terceira (357) na que, se ben non aparece reproducido, a fotografía recolle unha manifestación en reivindicación da súa figura. No libro SM 02 figura nas páxinas 245, 256 e 257.

A representación dun líder da Descolonización vestido á europea repítese nunha fotografía que presenta a Patrice Lumumba cun atuendo similar ó do presidente senegalés nunha habitación con aire de salón dun fogar de clase media. Non obstante, a presenza en primeiro termo de dous vasos de cervexa, en termo medio dun conxunto heteroxéneo (un soldado con casco e fusil e un home con atuendo que semella de camareiro sentados e, visibles tras unha porta de cristal, outras dúas figuras) que non amosan excesivo interese polo político, o feito de que dous dos cinco persoaxes que acompañan a Lumumba sexan militares armados, o aire de apatía e desorden, a pobre

iluminación, o xesto pouco elegante do líder congoleño e o feito de que a imaxe non se contextualice historicamente transmiten unha sensación de falta de respectabilidade.

Máis digna pero máis exótica é a fotografía mencionada na parte principal da investigación de Nkrumah con Eisenhower de (Anaya, 367) na que o primeiro viste unha túnica con deseños xeométricos e leva un reloxo claramente visible na muñeca e o segundo traxe e corbata, que pode reforzar ou crear prexuízos, pois o pé de foto apenas informa da identidade dos retratados, o cargo do africano, a data da independencia do seu país e a da foto. Existe unha foto similar no libro de Rodeira (295) do primeiro presidente de Ghana cunha vestimenta similar na entrada do 10 de Downing Street sen que se faga referencia nin ó atuendo nin ó lugar onde se tomou a foto.

Nativos traballando

O mundo das plantacións, pese a ser pouco coñecido entre os alumnos, só figura en dous libros. Ambos empregan unha perspectiva condenatoria, recorrendo a un modelo caracterizado pola presenza dun branco de pé e vestido de cor clara entre nativos semiespidos que faenan: no manual VV (105) preséntase nunha dobre páxina que pretende plantear a pregunta clave “*civilización ou explotación?*” e presenta oito documentos. A fotografía representa uns traballadores negros espidos de cintura para arriba, agachados e ós que non se pode velo rostro, baixo a mirada altiva de dous brancos: un coas mans nos bolsillos e outro entre os xornaleiros e case no centro da imaxe, destacado polo seu vestido de branco, gafas de sol, salacot, rictus disgustado, mans nos bolsillos e mirada altiva. A mensaxe condenatoria é clara e coincide coa maioría dos documentos do apartado. No caso da outra fotografía (Santillana, 149), pese a que a chamada á mesma se atopa cando se fala do traballo forzoso e malos tratos (148) e a que unha pregunta pide que se describan as condicións de traballo dos indíxenas, non existe unha nítida intención crítica, pois o occidental percíbese con dificultade ó estar retrasado e as condicións de traballo non semellan especialmente penosas.

Aparte destes exemplos hai dúas fotos máis de poboación colonizada traballando, pero éstas son moralmente neutras: unha no libro VV (95) e outra xa mencionada no de Anaya (149). A única representación pictórica do traballo dos colonizados idealízaos, cunha mixtura de tipos étnicos en actitudes elegantes baixo unha luz clara (VV, 94) nun exemplo de propaganda colonial non presentado como tal. A obra, un fresco de Michel Géó, ten un título expresivo que non figura no pé e que amosa a asociación arte-propaganda colonial -“*O Imperio abastecedor de mineral*”-, e presenta

no seu formato orixinal uns rótulos que indicaban as principais materias primas procedentes das colonias francesas, pero que no libro de texto non aparecen. É interesante tamén por ter similar intención o óleo do mesmo autor: “*Principales exportations d'origine végétale*”.

Estereotipos denigrantes dos nativos

Estas imaxes ofrecen grandes posibilidades para reflexionar sobre o racismo e a relación entre sociedades dominantes e dominadas, especialmente se son comparadas co presente -o tratamento das noticias sobre África ou a inmigración permite realizar estudos comparativos-. Por outra parte, confirman os mitos do europeo todopoderoso nas colonias⁵⁰ e da superioridade do home branco, ós que habería que sumar aqueles que se verán ó falar dos misioneiros e nos gravados e unha fotografía dun mercado en Vietnam (Rodeira, 112) co primeiro termo vacío, o omnipresente branco con salacot e uns nenos e mulleres apenas distinguibles por estar en sombra.

Menos agresivas cara a poboación colonizada son seis fotografías que comparten coas anteriores o feito de representar a visión do occidental dende unha mirada paternalista ou dun exotismo costumbrista. Tres delas sitúanse no inicio do tema 14 no libro SM 02 (240-1), referido á Descolonización. De forma orixinal no que é a visión común nos libros de texto, transmiten unha imaxe positiva dos colonizados, pero afianzan a visión predominante dos países menos desenvoltoos como lugares exóticos nos que só existen as clases populares e que carecen das formas superiores da cultura, o pensamento, a sensibilidade ou a economía. Nese sentido, dúas das fotografías do libro SM 02, situadas en esquinas das páxinas respectivas, presentan mulleres sorrindo entre nenos e mulleres veladas e a terceira, que actúa de fondo das páxinas introductorias, amosa unha procesión colorida con danzas, xente dando palmas, tocando música e na que nenos e homes portan turbantes.

Finalmente, outros xeitos de transmitir unha imaxe negativa dos colonizados consiste en minimizar os seus logros transmitindo a idea de que a Descolonización foi un completo fracaso, ou representar clichés como os das razas marciais.

O primeiro tipo atópase nas fotografías que actúan como fondo das páxinas de inicio do tema acerca da Descolonización nos manuais de SM 08 (296-7) e Anaya (354-

⁵⁰ Unha visión menos autocomplacente é sinxela de atopar, por exemplo en *Matar a un elefante* (2006) de George Orwell, en *Tierra Humana* (1995) de Pramodya Ananta Toer ou en innumerables actos de barbarie ben documentados que non figuran nos manuais.

5), actuando así como representacións simbólicas do período. A primeira imaxe resposta ó estereotipo dunha África pobre pero alegre, figurando nela unha apretada multitude de varóns negros cos brazos en alto e con xesto entusiasta, como esperando algo que se lles vai arrojar. A de Anaya é unha imaxe confusa de difícil comprensión de non indicarse que se trata da recadación de impostos nunha zona rural da India, que serve como exemplo, e así se indica, de como a independencia política non trouxo nin a riqueza nin a soberanía económica, minimizando o logro xeral do proceso descolonizador.

Fronte a elas, no libro VV optouse por unha foto con relación coa Descolonización pero que supón un plantexamento novedoso por tratarse dun acto oficial nas primeiras eleccións sudafricanas “*tras a independencia acadada en 1994*”, concepto que desenvolve no corpo do texto (260), onde fala dunha dobre independencia. A foto, tanto polo feito que retrata, como polo tipo de imaxe, dignifica ás poboacións negras oprimidas, pois nela pódense ver en contrapicado a unhas mulleres desta cor cantando ataviadas coa bandeira sudafricana diante dun edificio dun clasicismo propio das sedes do poder.

As razas marciais están representadas nunha foto actual duns guerreros masai (SM 02, 103). Éstes son un grupo idealizado en época colonial polas súas *razzias* dos séculos XIX e XX, cando se esaxeraron as súas cualidades castrenses opoñéndoos ós labregos-sedentarios kikuyu (Isichei, 443-4). O mesmo cliché de guerreiro valente dominado polos colonizadores atópase nun grabado dun xefe maorí (Rodeira, 120).

Os colonizadores

Os **misioneiros** aparecen en catro manuais (Rodeira, Santillana, VV e Anaya) en dúas fotografías (unha repetida en dous manuais), un gravado e un debuxo. En todas aparecen asociados ó mundo educativo, ben por estar educando ante un encerado, en actitude de explicar ou ante unha escola; e maioritariamente en África, de facer caso dos rasgos dos colonizados. A máis particular é a do libro de Santillana (142), pois presenta a unhas monxas negras ante uns rapaces indíxenas e vai acompañada dunha pregunta. A lectura da actividade dos relixiosos é neutra nun caso e moderadamente crítica nos restantes⁵¹, pero esta tibieza e o carácter propagandístico das imaxes fainas candorosas e risibles no presente.

⁵¹ No pé dun grabado afirmase que “*as misiones pretendían levar a cabo unha misión humanitaria*” (VV, 95. A negrita é nosa.), no dunha fotografía que “*as potencias europeas impuxeron nas colonias a súa cultura e os seus costumes*” (Anaya, 308), a pregunta do libro de Santillana pide “analizar la actitud de los

O manual que máis imaxes presenta dos misioneiros (VV) só adica tres liñas á cuestión na páxina onde aparece o debuxo dun misioneiro e un parágrafo sobre a aculturación⁵² das sociedades colonizadas, a carón do cal hai unha das fotos.

Só o debuxo que acaba de ser citado do libro VV fai unha mínima referencia – sen análise- ó uso que destas imaxes se facía na súa época de creación e difusión, pois no pé se di: “*Debuxo do ano 1946 no que un nativo di: ‘Padre, eu quero ser cristián’*”. Unha lectura da imaxe amosaría ós alumnos sutís mecanismos propagandísticos, pois hai un contraste entre branco -sotana, barba e pel do misioneiro- e negro -cabelo e pel moi escuros do rapaz-, e o sacerdote está por riba e de fronte mentres o neno está en tres cuartos.

Sobre a presenza das **formas de vida europeas** –especialmente no vestir, no urbanismo e na arquitectura- nas colonias, cuestión descoñecida polos alumnos, como se verá na descripción da investigación na aula e nas entrevistas, non hai material deseñado expresamente que as ensine. Non obstante, é interesante pola posibilidade que ofrece á hora de ensinar estes elementos unha fotografía do manual de Anaya (366) que recolle unha escena urbana de Durban en 1928. O pé explicativo novamente non facilita a lectura da imaxe pois, pese a que a fotografía esta dominada pola mole do concello, un edificio que recorre ó *revival* histórico de estilos europeos, e a que pode verse –con certa dificultade- negros vestidos á europea, ningunha destas cuestións é tratada, nin hai exercicios sobre a imaxe.

Os políticos das metrópoles son máis raros ó abordar o colonialismo e a Descolonización. Nos manuais analizados apenas hai unha diminuta da raíña Victoria (SM 02, 108), outra do gobernador Charles Marchal de Dahomey (Rodeira, 113) e unha dun militar británico non identificado cuns maraxás punxabíes (Santillana, 143). A raíña Victoria aparece con certa frecuencia nos libros de texto, pero nos apartados referidos a política interior europea decimonónica.

Outras fotografías

misioneros (sic.) y de los indígenas” e o gravado do manual de Rodeira é o dos nativos ante a linterna máxica que foi comentado máis arriba. A meirande parte das imaxes do manual de Santillana descritas nesta investigación –como a que acaba de ser mencionado que presenta unhas monxas- poden atoparse nunha presentación atopable en <http://www.slideshare.net/isabelmoratal/t-6-segunda-revolucin-industrial-e-imperialismo-2010> . Consultada o 17 de decembro de 2011.

⁵² Esta práctica só figura ademais de no VV no pé da foto do manual de Anaya (308) na lese que “*as potencias coloniais de Europa impuxeron nas colonias a súa cultura e os seus costumes*”.

Con respecto a outros períodos históricos, son de novo omnipresentes os retratos de líderes políticos, sendo a desaparición dos seus retratos e estatuas símbolos do fin do seu dominio, e así a de Lenin derrubada en Lituania (VV, 286) é un “*símbolo da fin dunha época*”, que se anima a ler en clave descolonizadora, pois unha pregunta baixo a fotografía pide se indague na historia das repúblicas bálticas dende 1945. A paralela estatua de Sadam Husein (Santillana, 377) é tamén a fin dun imperialismo e o triunfo doutro.

Obras de arte

Exploradores

O gravado en cor da última expedición de Pierre Savorgnan de Brazza ó Congo do suplemento ilustrado de *Le Petit Journal* do 19 de marzo de 1905 é o máis representado. Aparece en tres manuais (o SM 02, 102; VV, 87 e Santillana, 142), no VV como portada do tema 5 a plena páxina e no de Santillana incluíndo a páxina enteira do diario francés. Como en tódalas representacións de exploradores atopadas, o aventureiro figura no centro cos nativos á dereita e as súas tropas á esquerda. Hai un forte contraste entre uniformados e semiespidos, fusis e lanzas, calzados e descalzos, individuos de fronte e de perfil, claro e escuro, no que Savorgnan e os seus acompañantes, que están do lado da bandeira de Francia, representan a orde e o progreso. Ningún pé fai referencia ó suceso cun mínimo detalle, pois en dúas non se indica quen a protagoniza e no que o fai (o de Santillana) pódese ler: “*En su honor, la capital de Gabón (sic.) se llama Brazaville*”. O único exercicio que hai sobre o gravado (Santillana) limítase a pedir unha descripción⁵³.

As outras dúas obras que representan a exploradores son de menor interese. Trátase de gravados en branco e negro, ambos no libro de Rodeira. Representan a un explorador secundario, Joseph Constant Victor Giraud, no lago Malawi (108) e a Stanley (113). Existe así mesmo un “debuxo” nun manual (VV, 96) no que figuran cinco brancos nunha selva con dous axudantes negros que ilustra o acto de explorar, pero non ten interese especial máis alá de ser un exemplo de material pouco atractivo que non se compensa co seu valor educativo: a imaxe é estática, os personaxes son inexpressivos e as súas posturas son poses.

Le Petit Journal e a Marianne

Os gravados do suplemento ilustrado do xornal francés *Le Petit Journal* son bastante populares nos libros de texto. Dous son unha defensa das actuación francesa no Magreb, outro da actuación gala en Fachoda e o último do seu colonialismo en xeral. A perspectiva empregada é especialmente notable pola presenza en todos eles da *Marianne*, en dous deles como símbolo da *pax gallica*. Francia aparece asociada á paz no exemplar do 15 de decembro de 1907 (Santillana, 141) onde, con armadura, portando

⁵³ O texto do artigo orixinal, que permite traballar a representación na prensa de masas do colonialismo europeo `pode consultarse en francés en: <http://cent.ans.free.fr/pj1905/pj74819031905.htm>. Consultado o 20 de outubro de 2009. No menu principal da mesma páxina pódese consultar as imaxes e textos correspondentes ás presentadas máis adiante con orixen na mesma fonte.

a bandeira e en actitude altiva, móstrase ante a uns caudillos árabes que son a imaxe da anarquía guerreira por poder contarse entre as súas desordeadas filas ata nove espadas desenvainadas. O obxectivo que buscaba transmitir o gravado, en cambio, era a fidelidade que as tribus norteafricanas tiñan ós seus conquistadores, de aí a enigmática presenza dun medallón coa efixie de Abd el Qader, mais queda sen explicar no libro de texto, e a pregunta que acompaña á imaxe non fai máis que un mínimo achegamento ó seu significado ó pedir a identificación da “*figura feminina cunbierta con el gorro frigio*”. A *Marianne* da paz figura de novo na portada da edición do 19 de novembro de 1911 (VV, 104), distribuindo cunha cornucopia moedas douradas a uns marroquís que a miran con admiración. O nativo que labra, o que saúda militarmente a un oficial francés, o que besa a capa da muller e o que sostén un libro aberto remiten ó paradigma do colonizado como menor de idade.

Marianne aparece así mesmo nun debuxo de G.Daschner dun caderno escolar de aproximadamente 1900 (Santillana, 153, en localización marxinal no final do tema 6, nun apartado de “prácticas” v. imaxe 7) que, pese a non proceder de *Le Petit Journal* presenta fortes similitudes coas imaxes deste xornal. Neste caso a muller-icone asóciase á paz –no seu escudo pode lerse: progreso, civilización e comercio- e á guerra –pois leva armadura e vai acompañada de militares-, pero neste caso a obra refírese ó conxunto espazo-temporal dos sucesivos imperios coloniais franceses, pois *Marianne* ven acompañada de soldados e barcos de diferentes épocas e diríxese a unha costa onde os novamente receptivos indíxenas reflicten a vastedade do dominio galo (véñse entre eles traxes do sueste asiático, árabes, negros espidos, etc). O debuxo ven acompañado de cinco preguntas que tratan varias cuestións e desenvolven varias capacidades: buscar información, describir e mesmo reflexionar sobre a súa mensaxe, preguntándose de novo qué simboliza a muller, cal é a procedencia e época da imaxe, a identificación da idea que se pretende transmitir, e pídese que se describa as personaxes, se aventure que representan, e se dea un título á obra⁵⁴. É de lamentar que esta sexa a única referencia nun libro de texto ó ensino escolar do colonialismo europeo, pois serviría para animar ós alumnos a reflexionar sobre o que a actividade escolar ten de adoutrinamento, sobre o carácter oficial da doutrina colonizadora e ó mesmo tempo sería un exemplo directo para eles da historicidade da percepción do imperialismo.

⁵⁴ Esta imaxe é bastante popular no mundo escolar francés e así poden verse actividades sobre ela en páxinas como as seguintes: <http://www.dissertationsgratuites.fr/dissertations/Couverture-De-Cahier-Scolaire-Par-G/1304.html> e http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/annales/bac/cahier_scolaire.htm. Consultadas o 20 de outubro de 2009.

As dúas últimas imaxes atopadas que proceden de *Le Petit Journal* pertencen a unha categoría distinta, pois non son alegorías, recorren ó humor e refírense a sucesos históricos concretos que figuran nos contidos redaccionais dos manuais: a crise de Fachoda e o reparto de China. Ambas apenas se usan para ofrecer unha imaxe que dea forma ó narrado en letra impresa. Na primeira, do 20 de novembro 1898 (VV 98 e 106), reaparece *Marianne* na súa vertente pacífica, como carrapuchiña vermella ante un lobo feroz-avoa que porta atributos asociados con Gran Bretaña, que podería servir tamén para amosar como cada imperio veía cobiza nos demais. Na segunda (SM 02, 110 e Santillana, 146) represéntase unha idea que figura en varias caricaturas presentes nos libros de texto: un reparto territorial como si dunha tarta se tratase. As preguntas sobre a imaxe de ambos libros coinciden –só que o de SM fai dúas- e son pedagóxicamente discutibles e difíciles, perdéndose información moi valiosa sobre os estereotipos raciais de fins do XIX. “¿*Qué potencias coloniales figuran representadas en la caricatura?*” e “*Busca en un atlas histórico el reparto de las áreas de influencia en China y trata de explicar por que cada potencia se interesa por una zona concreta*” no de SM e no de Santillana pregúntase pola identificación dos países representados. A primeira pregunta do primeiro libro é tan difícil de contestar como discutible no seu valor educativo. Atópase así mesmo en referencia a unha caricatura acerca da postura de Bismarck ante a carreira colonial do manual de Anaya (162) que se tratará máis adiante. A segunda é igualmente difícil e non saca partido á imaxe.

Outras imaxes africanas

Do resto das imaxes africanas en que se aprecia o contacto entre nativos e foráneos, unha ten o interese de ser unha fotografía (Rodeira, 113), polo que carece da artificiosidade compositiva dos gravados, o que permitiría realizar un contraste de alto valor formativo entre os medios de comunicación que ningún manual fai. Represéntase nela un suceso ridiculizado no seu tempo⁵⁵, pero esta interpretación non é apreciable na imaxe. Pode apreciarse de novo o contraste entre os franceses de uniforme branco e salacot fronte ós negros semiespidos. Como é habitual, o libro non explica a imaxe e

⁵⁵ Trátase da coroación do rei Adjiki de Dahomey de mans do gobernador francés Marchal. Véxase a presentación da noticia no New York Times do 5 de abril de 1908 en <http://query.nytimes.com/mem/archive-free/pdf?res=9A0DE3DF1631E233A25756C0A9629C946997D6CF> (consultado o 21 de outubro de 2009), e a de *Le Petit Journal* ilustré da mesma data en <http://cent.ans.free.fr/pj1908/pj90705041908.htm>.

opta por aportar información factual do contexto global con información do tipo que aparece no corpo do texto: a identificación do suceso que se representa, que o territorio era unha colonia francesa, cando perdeu a independencia e cal é o seu nome actual.

Outras dúas imaxes repiten elementos xa atopados: no libro de SM 08 (115) hai unha imaxe de apenas 7x5 cm en cores apagadas no que se ve ó habitual oficial en traxe claro e salacot ante un xefe nativo, e no VV (103) ocupando todo o ancho da páxina un debuxo no que figura a sinatura dun tratado entre británicos e “*representantes indíxenas*” en Costa de Marfil en 1874 coa bandeira en lugar prominente, europeos uniformados, negros semiespidos, salacots, chisteiras e paraugas. A data, a presenza de británicos e o topónimo –facilmente confundible con Costa de ouro– parecen indicar estamos ante a sinatura do tratado de Fomena, que puxo fin a segunda guerra anglo-asanti, mais non puido confirmarse o particular.

O esplendor do Raj británico

En contraste coas representacións de africanos, aquelas da India transmiten unha imaxe de esplendor característica do orientalismo. Prima o compoñente positivo nunha fotografía do libro de Santillana (143 v. imaxe 2) e nunha pintura do de Rodeira (108) nas que indios e británicos son presentados en posición de igualdade e coa mesma dignidade ou maior no caso dos colonizados. As imaxes de novo se utilizan cun criterio didáctico para representar procesos xerais e abstractos.

A dignidade dos colonizados apréciase na fotografía polo esplendor dos gobernantes fronte a un único militar británico e na pintura porque se trata dunha obra india, *naif* ós ollos occidentais, pero que representa a unha cultura avanzada. Os elementos ilustrados coas imaxes son: os protectorados na fotografía, e a “*ocupación de amplos territorios e non só pequenos enclaves comerciais*” na segunda –que, dadas a data e o lugar, presenta o final da primeira guerra anglo-sikh-. Non obstante, é máis adecuada para a súa función a primeira que a segunda, na que non se aprecian magnitudes xeográficas.

A transmisión dunha India orientalista centrada na figura dos maraxás refórzase ó pedirse ós alumnos que definan o concepto no libro de Santillana, onde non figura nin no corpo do texto nin no glosario final. A máxima expresión desta *pompa e circunstancia* dáse no manual de Anaya, onde hai dous gravados (133 e 167) que figuran nese limbo que son os apartados chamados *Máis alá de Europa*. Un presenta un maraxá sobre un elefante e o outro o *Durbar* de Eduardo VII (1903) no que novamente

o elefante é un dos elementos protagónicos. Como todos os vistos ata aquí, son gravados formales, estáticos, con predominio do debuxo.

Líderes políticos

A imaxe de Napoleón máis popular nos libros de texto é o lenzo pintado por David que representa a súa coroación (SM 08, 60; Anaya, 33 e Rodeira, 61). Tamén hai retratos seus nos libros de SM 08 (60) e 02 (36, 37 e 39) e Anaya (25 e 29).

Outros gobernantes asociables a políticas imperialistas figuran nos libros, pero nas súas representacións apenas se poden vislumbrar estes fenómenos, coa excepción dun retrato de Stalin que figura nos manuais VV (279) e Rodeira (183) que supón a única referencia visual ó tratamento que o marxismo-leninismo deu ás cuestións nacionais. O cartel representa dous clichés da propaganda soviética: a unidade dos pobos da URSS e a industrialización, pois o gobernante figura ante un mapa no que aparecen unha serie de canles na área dos mares Negro, Caspio e de Aral e ante un mosaico de admirados personaxes con rasgos e vestimentas propios da extinta superpotencia. A mesma imaxe preséntanse de forma e con dúas lecturas diferentes, ningunha das cales sinala o carácter imperial da URSS: a primeira leva un título en alemán, combina cor e branco e negro e o pé advirte que amosa a Stalin como guía dos comunistas do mundo, e a segunda ten os topónimos en alfabeto cirílico e o pé menciona o culto á personalidade.

O imperialismo comunista

Sobre a Guerra Fría é interesante un cartel do PC galo presente no manual de Rodeira (254) que defende a resistencia para que Francia non sexa “*un pays colonisé*” polos Estados Unidos. Pode lerse tanto como un produto dunha quintacolumna do imperialismo comunista denunciando a execución desta política por parte dun país aliado de Francia e facendo dubidar da etiqueta “mundo libre”; ou como un ataque á colonización por parte dun Estado que era entón a segunda potencia colonial, e tamén amosa que o PC defendía a descolonización non só das colonias senón das metrópoles.

É interesante así mesmo a representación do imperialismo a través da metáfora dun polbo⁵⁶. Porén, o texto do cartel non se traduce e non hai exercicios acerca del. O

⁵⁶ Véxase varias decenas de imaxes representando imperialismos de varias nacións e épocas empregando esta metáfora en <http://m.clipmarks.com/clipmark/78DA8AAE-1343-4B0B-A300-C50D320C7F2E> Consultado o 20 de decembro de 2011. Unha metáfora similar é a do incendiario, empregada para

manual de Santillana (270) presenta un cartel. Tamén do partido comunista francés fonte e con igual temática e igualmente desaproveitado, asociando ós estadounidenses cos nazis ó poder lerse sobre a imaxe de ruínas e de bombardeiros “*L’occupation américaine c’est LA GUERRE*”.

Propaganda anticolonial

O libro VV presenta un mural indonesio sobre a independencia (249), un cartel de propaganda antibritánica xaponés dirixido ós indios (246. v. imaxe 9), outro vietnamita de 1945 na mesma páxina, un cartel de Nasser e Ben Bella (255) e cabería incluír dese libro e tema -aínda que sen a intención das mesmas, con igual efecto- unha fotografía de europeos nun campo de concentración xaponés (246). Un cartel do de Santillana (295) presenta ó africano como heroe e ós brancos con salacot barridos cunha escoba. É inusual por proceder do bloque comunista da Guerra Fría pois, pese a que o pé preséntao como “Sátira africana”, sobre un mapa de África atópase escrito en maxiar “*gyarmat*”, colonias.

Estas imaxes contrastan coas presentes no manual de Rodeira acerca de diferentes movementos nacionalistas europeos decimonónicos nas que os gregos son representados con vistosos traxes tradicionais en actitude valente e enarbolando unha bandeira nas ruínas dun templo clásico (64), os belgas figuran no lenzo *Episodio das xornadas de 1830* (1834) de E. Ch. G. Wappers (65), de novo con *mártires* e unha bandeira que ondea; e Garibaldi figura chegando a Marsala (70), repetindo a gallarda actitude dos outros forxadores de nacións europeas.

Fóra destes exemplos, existe unha representación de violencia antioccidental-o atentado sufrido polo vicerrei Lord Hardinge- (Rodeira, 286), pero ten o formato e deseño das imaxes orientalizantes da India, pois é un gravado coloreado no que destaca o esplendor dunha procesión, máis concretamente de novo un elefante con *Howdah*. Ademais, non se emprega para explicar a importancia da resistencia anticolonial, e non se mencionan os detalles da tentativa de asasinato pese ó seu potencial motivador -como

denunciar a inxerencia soviética en diversos puntos do Globo (Santillana, 270). Similar a este último hai dous alemáns (SM 08, 144 e 234) que permitirían presentala estabilidade das psiques nacionais, neste caso do *temor asiático* dos alemáns. O primeiro cartel remite á revolución alemá de 1918-9, presentando a un home de ollos rasgados e pómulos saíntes que se estende dende o Leste tentando expandir un incendio e o segundo procede da CDU e amosa a un xigante con rasgos similares ó anterior que dende Asia estende unha man vermella sobre Europa, viva imaxe tamén neste caso do imperialismo indirecto, dese temor inconsciente propio da Guerra Fría, o medo á “*influencia*”, presente en tódolos ámbitos da vida, mesmo a privada.

o resultado da acción nas vítimas e nos perpetradores- ou formativo -como a súa realización durante as cerimonia polo traslado da capital a Nova Delhi-. Como é habitual nese manual a imaxe é moi pequena (5x6 cm.).

Tirailleurs

Foron atopadas dúas fotografías e dous carteis de *tirailleurs* en catro manuais (Santillana, SM 02, Rodeira e VV). Estas imaxes de tropas coloniais ofrecen unha perspectiva limitada, vencellándose maioritariamente á Gran Guerra e representando en case tódalas ocasións a *tirailleurs* senegaleses do exército francés. Ademais parecen pensadas para crear unha imaxe vistosa polo exótico aínda que, como obras de propaganda bélica que son, presentan con dignidade ós colonizados. Por exemplo, nunha imaxe (Rodeira, 155) éstos están sendo condecorados, e noutra (VV, 122) un soldado negro avanza con xesto valente mentres dous brancos -e outro negro- mantéñense en segundo plano. Esta última imaxe, a litografía de Lucien Jonas titulada “*Journée de l'armée d'Afrique et des troupes coloniales*”, resulta un exemplo que marca unha liña a seguir por figurar contextualizada pois o pé indica a presenza de tropas “*das colonias africanas e asiáticas*” e sitúase a carón do punto 3.3., “*a mundialización do conflito*” no que se menciona –aínda que moi brevemente- a participación de “*tropas coloniais e de voluntarios*”⁵⁷.

A fotografía do manual de Santillana (294) ten menos atractivo e pouco valor didáctico por ser pequena e pouco vistosa, pois apenas se distinguen nela a dous individuos de entre unha aglomeración de soldados situados aparentemente sobre a cuberta dun barco. Non obstante, ilustra unha noticia acerca do recoñecemento por parte do goberno senegalés en 2004 a unha unidade de *tirailleurs* no ano 2004, polo que resulta extraño que, en vez de elixir unha imaxe dun acto oficial de honra pública⁵⁸, se ofrezca unha multitude con aire de fatiga e que, en vez de ofrecer o debate en torno ós soldados coloniais en Europa (que sería máis cercano ó alumnado), recorran a un recoñecemento nun país que descoñecen. Completando a imaxe negativa, o texto remata afirmando que Francia “*manifestou o seu desexo*” de sumarse ás homenaxes.

⁵⁷ Véxase unha lectura completa do cartel en http://www.histoire-image.org/site/oeuvre/analyse.php?liste_analyse=715.

⁵⁸ Un exemplo serían as homenaxes dos soldados sikhs que loitaron no exército británico. O seu recoñecemento deu lugar mesmo a programas na televisión pública. V. BBC Remembrance - The Sikh Story , en <http://www.youtube.com/watch?v=1XIZDj9hiWc>

Caricaturas

O coloso de Rodhes

Pola súa difusión máis alá do medio escolar destaca a imaxe de Edward Linley Sambourne aparecida o 10 de decembro de 1892 no semanario británico *Punch* (Santillana, 146 e VV, 108) e que, contrariamente á información máis difundida, non fai referencia á creación dun ferrocarril do Cabo ó Cairo, senón dun enlace telegráfico entre ambas cidades⁵⁹. Nas dúas ocasións en que aparece o gravado acompáñase de cuestións. As preguntas limítanse novamente a pedila descripción e a búsqueda de información, sendo idénticas nos dous libros pero redactadas de diferente maneira, nunha mostra da forte semellanza entre os manuais de historia. O libro de Santillana pide buscar información sobre Cecil Rhodes, que se identifique qué representa a caricatura e cal foi o obstáculo que impediu desenvolvelo proxecto representado. O VV pregunta pola acción que está a desenvolverla personaxe, qué proxecto colonial representa, cal foi o seu grado de éxito e explicar quen era o *colonizador*, aportando dous referentes: a guerra dos boers e a colonización británica. No libro de Rodeira pregúntase sobre a imaxe e de novo pola biografía da personaxe. Rhodes aparece tamén nun gravado de baixa calidade no manual de Rodeira (117).

L'assiette Au Beur

Fronte a *Punch* e ó *Petit Journal*, revistas equiparables pola súa ampla difusión e respetabilidade –a primeira mesmo era lida pola rainha Vitoria– dous manuais presentan caricaturas de *L'assiette Au Beur*, revista ilustrada vencellada ó anarquismo e destinada á burguesía francesa de esquerdas. O uso de imaxes procedentes dela permite confrontar o conformismo e complacencia da maioría da sociedade coa existencia de minorías que optaban pola postura que hoxe en día é máis común. Establecer paralelismos con revistas como *El jueves* resultaría de alto valor educativo.

As imaxes procedentes desta revista son ben distintas entre si: unha é unha obra de denuncia da acción imperialista francesa en África (104. V. imaxe 10), verdadeira contraímaxe dos gravados do *Le Petit Journal*, como entende o manual VV⁶⁰. Na imaxe

⁵⁹ É moi interesante o artigo da *wikipedia* na súa versión en inglés sobre esta imaxe, que permite afinalo seu uso didáctico. Conta ademais cun enlace ó orixinal de *Punch*: http://en.wikipedia.org/wiki/The_Rhodes_Colossus. Consultada o 20 de outubro de 2009.

⁶⁰ Éste opta, de forma novedosa, pola confrontación de imaxes na mencionada dobre páxina encabezada coa pregunta: “*colonización ou explotación?*”, ofrecendo este debuxo fronte ó xa comentado gravado de *Le Petit Journal* referido á colonización francesa en Marrocos. A caricatura, o texto de Clemenceau –

faise burla dos elementos tradicionais da propaganda, como a difusión paternalista da educación europea e o fomento do traballo. Ademais, nela están presentes elementos nunca mencionados como a difusión do alcohol, os impostos e probablemente o uso da *chicotte*, instrumento tan popular entre os europeos en África como o salacot, se ben sen presenza nos manuais escolares. As plantacións que “*ont figuré parmi les premières installations de caractère économique et elles ont été une des marques de la société coloniale*” (Ferro, 1994, 189) non son apenas mencionadas nos libros de texto.

A outra caricatura de *L’assiette Au Beurre* (Rodeira, 121. v. imaxe 11) mantén o mesmo ton de burla sobre o discurso oficial ó abordar as tensión por Marrocos a inicios do século XX. Presenta amplas posibilidades educativas porque coincide en gran medida coa percepción dos alumnos das ambicións das potencias, abandona a perspectiva dende arriba coa que se aborda a historia habitualmente, presenta unha situación importante para ensinar o valor xeoestratéxico dalgúns espazos, a continuación dos repartos territoriais nese período, os estereotipos acerca de España, o frecuentemente esquecido papel deste país no colonialismo europeo e un momento histórico de gozne en que as tensións europeas crecen no escenario colonial e están a piques de pasar a Europa.

O colonialismo como fame e como riña infantil

Como a última imaxe comentada procedente de *L’assiette Au Beurre*, dúas máis volven á metáfora do imperialismo como fame. Éstao o concretiza, facéndoo máis comprensible e atraente ó alumnado polo humorismo e por coincidir cos seus conceptos⁶¹: unha é unha caricatura militar francesa aproximadamente de 1915 titulada “*L’ingordo, trop dur*” sobre o carácter da política de Guillerme II na que aparece comendo o mundo (Rodeira, 155)⁶² e a outra nos introduce nun fenómeno europeo, o reparto dos territorios otománs nos Balcáns (VV, 118). Esta última representa dous fenómenos apenas visibles nos manuais: o imperialismo das potencias rexionais e a decadencia dun vello imperio como desencadenante da creación de novos, ampliación

enfrentada nesta ocasión con Ferry- e a fotografía da plantación de Camerún presentes na mesma aparecen no manual francés de ensino primario *Hachette*, colección Atelius de 2006. (Boyer, 2007, 8).

⁶¹ Tanto nas entrevistas como na aula os alumnos atopaban a ambición desmedida de individuos pertencentes ás elites como causa principal das actuacións imperialistas. Esta visión podería completarse con imaxes que, como as de *Le Petit Journal* ou as procedentes da publicidade amosen a complicidade das masas.

⁶² A mesma idea figura nun cartel de 1914 (VV, 119) de Guillerme II no que pretende comer Europa.

doutros ou de nacións pequenas que poden caer en fenómenos neoimperialistas. Ademais, nela as ambicións dos diferentes Estados son ridiculizadas: os países balcánicos son ananos ós que se prevé dificultades para comelo *pavo* turco, e as grandes potencias son presentadas como pedigüeños esperando as sobras cos seus pratos. Estudando estas obras un alumno pode observar que tamén nesa época o imperialismo era motivo de crítica. Porén, no libro non se explica que sendo unha caricatura británica, trátase, de novo, dunha nación criticando o imperialismo das demais.

Do mesmo xeito que na obra anterior, unha caricatura alemá da revista *Simplicissimus* titulada “Agadir” e presente na mesma páxina do libro VV (118. v. imaxe 12) volve mostralas nacións europeas como nenos, agás Gran Bretaña, que é un anciano de gran tamaño. A imaxe ten o valor engadido -non analizado no libro de texto- de ocultar trala crítica a defensa da política de Alemaña, pois o neno con uniforme alemá é orgulloso, e o barco co que xoga nun pequeno estanque está no centro do mesmo, semella máis grande e expulsa unha poderosa columna de fume. Pola contra, o francés é un neno acusica⁶³. De gran interese formativo é a presenza de novo do arquetipo de español visto dende Europa, nesta ocasión en forma de bandoleiro airado, así como a representación de Marrocos como se de pezas dun xogo infantil se tratasen.

A cuestión alemana

Ningún manual analiza a diferente perspectiva histórica de Alemaña como potencia tardía e como exemplo dun imperialismo que ten lugar entre metrópoles veciñas pertencentes á mesma civilización pese a ser unha cuestión da máxima importancia na historia mundial do século XX. Á hora de representar o expansionismo alemán, o máis común é transmitir a imaxe dos seus inimigos, o que supón novamente asumir a perspectiva dos imperialismos triunfantes que, como se atopou na investigación con alumnos, é a única que éstos manexan.

Dende a perspectiva do material gráfico o único exemplar atopado sobre o colonialismo alemán é unha caricatura do manual de Anaya (162 V. imaxe 13) probablemente alemá pola lingua empregada nela e da que se da a data de 1864. Nela preséntanse dúas cuestión inéditas que o manual non explora: unha crítica á renuencia a colonizar e a relación entre política interior e exterior. Porén, a cuestión ten o interese

⁶³É interesante comparalo uso que se fai deste debuxo neste manual e o proposto no documento titulado “*Causes of the great war. Who is to blame?*” da asociación de profesores de historia e ciencias sociais de Ontario (www.ohassta.org). Consultado o 10 de outubro de 2010.

engadido de plantexar as relacións entre historia europea e colonial e das prácticas imperias nun e noutro marco. A caricatura amosa cinco personificacións doutras tantas potencias despregándose por Asia mentres o chanceler envólvese no fume dunha pipa lendo sobre a reforma social.

Existe tamén un certo antixermanismo nos manuais, pois non existen carteis nin propaganda dos Imperios Centrais na Primeira Guerra Mundial e a única imaxe da mesma que trata cuestións relacionadas co imperialismo⁶⁴ presenta novamente o estereotipo do alemán como agresor (VV, 132). Trátase dun cartel estadounidense de 1918 -no manual, porén, sinálase a súa orixe como británica e dátase en 1917- realizado por Ellsworth Young anunciando bonos de guerra, que apela ós seus compatriotas coa sombra dun soldado alemán –identificado polo sempiterno *Pickelhaube*- que rapta a unha nena sobre un fondo de chamas e baixo o rótulo “*Remember Belgium*”. O cartel ten o interese de sela única imaxe presente nos manuais que denuncia ó imperialismo como violación. As preguntas sobre o cartel repiten o modelo de pedir unha descripción e un resumo do suceso histórico ó que fai referencia, deixando ó alumno novamente en xaxúas ante propaganda imperialista encuberta nunha mensaxe antiimperialista, é dicir, da utilización por parte do Reino Unido da agresión alemana a Bélxica para poder presentar a súa entrada na guerra como un acto de defensa dos febles⁶⁵. Seguindo esta liña de análise poderíase plantexar un debate na aula sobre o suposto dereito alemán de atopar “*un lugar baixo o sol*” nun mundo xa repartido especialmente entre franceses e británicos, animando ós alumnos a un exercicio de empatía histórica e a asumir unha posición crítica ante unha mensaxe propagandística.

Outra metáfora utilizada nunha caricatura en relación ó imperialismo alemán é o da amputación, único exemplo gráfico dun irredentismo. Neste caso cóntase cun único exemplo francés acerca da perda de Alsacia e Lorena (SM 08, 81) sen indicación da procedencia da imaxe nin explicación da mesma cun mínimo detalle.

Os Estados Unidos e Xapón na era do imperialismo

⁶⁴ A invasión de Bélxica considérase un acto imperialista por tratarse da violación da neutralidade dun Estado. O resto das imaxes da Primeira Guerra Mundial, maioritariamente fotografías, ó non presentar fenómenos internacionais, senón retratos de políticos ou imaxes do campo de batalla ou armamento non concernen a esta investigación.

⁶⁵ Que o cartel sexa estadounidense ten o interés engadido de ver como as xustificacións circulaban entre os membros dun mesmo bando.

Sobre o imperialismo estadounidense anterior á súa adquisición da condición de superpotencia, os libros de texto analizados presentan tres imaxes, todas en relación co presidente Theodore Roosevelt e sen ningunha mención a asuntos importantes como a guerra nas Filipinas ou a intervencións no Caribe tras 1898.

O manual de Rodeira (118) presenta unha fotografía de 1898 de soldados na cima do monte San Xoa na que, se ben non está presente nela o futuro presidente, representa o cumio propagandístico da súa vertente de aventureiro expansionista, nun suceso con enormes posibilidades didácticas polo seu flagrante imperialismo sumado a un atractivo que supón a suma de *cowboys* voluntarios, un heroe popular e o seguimento dunha prensa que pugnaba por crear mitos que aumentasen as vendas.

Roosevelt figura xunto a William Mackinley nunha fotografía pequena de carácter oficial e, polo tanto, pouco atraente no manual SM 08 (118), e nunha caricatura da revista *Puck* de 1904 debuxada por Louis Dalrymple⁶⁶ titulada “*The new diplomacy*” que fai referencia á política do *Big Stick* (VV, 100 V. imaxe 14). Esta última imaxe ten un potencial pedagóxico elevado, pois presenta poderosos paralelismos coa actualidade mesmo para espectadores pouco versados na política internacional actual: amosa ós Estados Unidos en tan temprana data como xendarme mundial ante o cal as potencias acuden en busca de axuda, nun mundo dividido entre éstas e países ou rexións subdesenvoltos personificados en individuos con aparencia exótica ou pobre, mesmo miserable, algúns deles en rexións afastadas. Entre estes últimos destaca a presenza de personificacións de países iberoamericanos, de Oriente medio e de Filipinas. Porén, o reducido tamaño da caricatura (6x8 cm.) dificulta a súa lectura, e mesmo cunha lupa resulta ilexible o escrito en diversas partes dela e, polo tanto, a súa análise.

Acerca do outro colonialismo presentado na categoría de “*nova potencia*”, o xaponés, só foi atopada unha imaxe dun episodio de agresión, un gravado da mesma nacionalidade cun ataque a Manchuria en 1894 (101)⁶⁷.

Entreguerras e Guerra Fría

⁶⁶ No libro indícase 1905 como data de publicación da caricatura. Con *Puck* péchase o círculo das principais revistas de humor gráfico e sátira política occidentais da Era do Imperialismo que son merecedoras de maior uso educativo polo seu alto potencial motivador.

⁶⁷ Tamén existe moito material dispoñible para analízala propaganda bélica xaponesa, sendo probablemente o máis interesante ó do MIT: http://ocw.mit.edu/ans7870/21f/21f.027/throwing_off_asia_02/index.html. Consultada o 27 de febreiro de 2011.

As caricaturas sobre fenómenos imperialistas fóra do período do Novo Imperialismo son máis raras, e así escapa delas a que tal vez sexa a manifestación máis importante destas políticas no século XX: a implementada polos réximes fascistas e o colonialismo xaponés asociado a eles. A excepción son dúas que figuran no libro VV, unha sen interese neste traballo por versar sobre a represión interna (188) e outra que presenta catro vías nacionais á crise dos anos trinta (171) das que a alemana é o nazismo –todavía non presentado como expansionista-, e no británico son as colonias polo que permite ver a conexión entre crises económicas e imperialismo.

O mesmo libro presenta cinco caricaturas relacionadas coa Guerra Fría no tema 11 fronte, por exemplo, ó libro de Anaya, no que non hai ningunha. Destacaránse dúas pola súa rareza: unha que supón un recoñecemento da existencia de áreas de influencia particulares para cada bloque, cuestión que ou se omite ou se minimiza nos libros de texto, sobre todo no caso do “*patio traseiro*”. Nela, ambos bandos –personificados no tío Sam e nun home de traxe e un gorro de pel coa fouce e o martelo- enfróntanse con lanza e uns escudos que representan Sudamérica e África e Asia respectivamente (236). A outra caricatura (239 v. imaxe 15), que comparte temática cun cartel (Rodeira, 254) xa comentado, ten o interese de tratara reticencia francesa a aceptala supremacía estadounidense e facelo de forma crítica, permitindo abrir varios debates e implicar activamente ós alumnos con cuestións como: ata que punto era posible practicar unha política independente das superpotencias? Era a actitude francesa un intento de negala evidente perda da súa condición de gran potencia? A caricatura lembra que os franceses foron salvados polo exército estadounidenses nas dúas conflagracións mundiais.

Neocolonialismo

Por ultimo cabe mencionar dúas caricaturas sobre o neocolonialismo que permiten resumir moitos dos contidos sobre o concepto. Unha delas figura en dous manuais (Santillana, 277 e VV, 266) -que indican procede dun exemplar do *New York Times* de 1960- e permite ensinar como a axuda ó Terceiro Mundo está directamente relacionado coas relacións de poder e dominio, como o bando comunista tamén puxo en efecto actuacións neocoloniais, como cada bando atacaba políticas similares implementadas polo contrario e permite introducir a cuestión da presenza chinesa en África. Nela vése a Mao e Krushev como mozos de equipaxe que se ofrecen a levala maleta a un mozo negro con aire inxenuo. Na maleta pode lerse “*independence*” e leva unha etiqueta que reza: “*Congo*”.

A outra caricatura, asinada polo debuxante político actual máis coñecido de Francia, *Plantu* (VV, 263), trata cuestións que non figuran no corpo do texto e enfronta colonialismo e neocolonialismo nunha analoxía que require un traballo que o manual non propoñe. Amosa a un occidental vestido de branco e con salacot levado nun palanquín por uns negros e ó mesmo branco, pero de traxe e corbata, guiando ós mesmos negros que levan caixas con produtos de exportación. Tamén o libro VV presenta a única caricatura (260) atopada sobre unha descolonización branca, a de Rhodesia, cuestión que este manual trata con maior extensión que os outros.

Textos

A era do imperialismo

O imperio colonial francés: Jules Ferry

De Jules Ferry atopáronse textos en tódolos libros revisados, sendo catro diferentes en total: tres extractos de discursos -de 1882, 1884 e dous de 1885- e un do seu libro *Tonkin e a nai patria* de 1890, asociado en toda ocasión coas causas do colonialismo contemporáneo. O máis importante deles é un fragmento do seu famoso discurso do 28 de xullo de 1885⁶⁸ que figura no manual de Anaya (161) seguido das réplicas de dous parlamentarios⁶⁹, e sen esta coda no de SM 08 (114 e 130) e no de Santillana (140), pero os cortes no discurso –catro no exemplo con menos e oito no que presenta máis- fan que só coincidan nunha frase e aínda ésta en dúas variantes⁷⁰. O discurso ten o interese engadido de ter sido replicado dous días despois por George Clemenceau nun discurso que figura nos manuais VV (108) e Santillana (141), sendo este último libro de texto o único que os contrapón, aínda que o anterior enfróntao coas terribles deducións da Sociedade Antropolóxica de Londres que serán comentadas máis adiante⁷¹. O texto é susceptible dun tratamento en profundidade, pois permite

⁶⁸ O manual de Anaya ofrece dúas datas para o documento -1882 e 1885- e o de SM sinala 1882 para o fragmento presentado na páxina 114 e o 28 de xullo de 1885 para o da 130, pese a que o segundo parágrafo de ambos é o mesmo aínda que seleccionado de diferente maneira. A parte da sesión parlamentaria aquí utilizada pode consultarse case íntegra no libro de John H. Jensen Kenneth Shadbolt *The European experience: topics in modern history*. Consultado o 4 de novembro de 2009 nas páxinas 103-6 de: http://books.google.es/books?id=f9AOAAAAQAAJ&pg=PA104&lpg=PA104&dq=Jules+Ferry+guilloutet&source=bl&ots=3-kPq-2_BD&sig=ym89b5_0LWyI86xaAQYK8iRUKzI&hl=es&ei=Fu_xSvT9CYXbjQf3s-mqDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CBwQ6AEwBw#v=onepage&q=Jules%20Ferry%20guilloutet&f=false

⁶⁹ Neste exemplo de forma inusual mistúranse textos de dúas datas sen especificarse onde se produce o cambio dun a outro. Os dous fragmentos aparecen de forma similar pero en dous textos diferentes no libro de SM 08 (114 e 130). A consulta na Rede destes documentos amosa como a confusión entre estes dous documentos está extendida.

⁷⁰ No libro de SM lese “*A fundación dunha colonia é a creación dun mercado [...]. No tempo en que estamos e coa crise que pasan todas as industrias europeas, a fundación dunha colonia é a creación dunha saída [...].*”, versión que coincide grosso modo coa versión do libro de Anaya. No de Santillana, porén, lese: “*Nos tempos en que nos atopamos e na crise que atravesan todas as industrias europeas, a fundación dunha colonia é a creación dun mercado*”

⁷¹ Un fragmento máis extenso que o presentado nos manuais españois figurou no exame do baccalauréat en Francia en xuño de 2007 e conduciu a un interesante debate que matiza a visión simplista que equipara a Ferry co racismo e Clemenceau cos dereitos do home. Véxase: <http://etudescoloniales.canalblog.com/archives/2007/06/13/5297508.html>. Consultado o 5 de setembro de 2009. O texto de Ferry de 1885 foi tamén materia da selectividade en Galicia na proba de acceso á maiores de 25 anos de abril de 2005. Un discurso similar foi sostido na mesma cámara polo futuro primeiro ministro galo Leon Blum en 1925. Ningún manual menciona a evolución do racismo europeo ata

achegarse á importante e esquecida cuestión do racismo, e á relación de Europa con África, que pode traducirse en actividades que obliquen ós alumnos a tratarlo cambio e a continuidade na terreo das mentalidades.

Os outros discursos de Ferry son presentados no manual de Santillana (148) e no de Rodeira (110). O primeiro é do ano 1884 e preséntase para ilustralo concepto de protectorado xunto coa imaxe do militar británico con maraxás punxabíes xa comentada. Presenta os problemas vistos para o común dos textos, podendo atoparse nel expresións como “*afianzar la seguridad de la posesión*” que reforzan o ton académico do resto do manual. O segundo é unha traducción un tanto libre dun fragmento do discurso do 28 de marzo de 1884⁷² escrito no contexto da invasión francesa de Indochina, pero posto en relación no libro de texto coa competencia entre os Estados colonizadores. Posterior cronolóxicamente pero de similar intención e fondo é o texto que procede do libro de 1890, que figura nos manuais SM 02 (103), Rodeira (123)⁷³ e VV (93). Utilízase para ilustrar a asociación entre expansión e industrialización, pero ten tamén unha relación clara coa Segunda Revolución Industrial e serviría para mostrala relación entre crises económicas e fenómenos imperialistas.

O imperio británico: Kipling, Chamberlain, Lord Salisbury e outros.

En torno a tódas as presentacións do poema *The White Man's Burden* pídesse - dunha forma ou outra- un resumo do mesmo, tarefa probablemente demasiado difícil para alumnos que teñen dificultades con prosa sencilla, ou preguntas que conducen ós alumnos a lecturas simplistas⁷⁴. Un traballo adecuado con este texto pode comparalo con outros poemas feitos como resposta como *A carga do home negro* ou a a do pobre, pedir palabras clave ou facer discusións en grupos pequenos e grandes⁷⁵.

o paroxismo nazi e a súa evolución dende entón. Ferry e Clemenceau son figuras tradicionais nos manuais franceses de secundaria e, recentemente, de primaria (Falaize, 2009a).

⁷² No libro dase a data de 1885. Confróntese o texto co do Modern History Sourcebook: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1884ferry.html>. Consultado o 5 de novembro de 2009.

⁷³ Neste preséntase como discurso sen data.

⁷⁴ Os problemas dos alumnos á hora de comprender *Kim* na parte da investigación encargada do diario de aula advirten da dificultade de analizar un poema coma o comentado. As preguntas dos libros de texto refírense á visión de Kipling do papel do home branco (SM 08), á xustificación do imperialismo (VV), ó porqué do título do poema e á visión dos colonizados, é dicir, a constatalo racismo do documento, descoñecendo a súa importancia.

⁷⁵ Este exercicio propónse en <http://historymatters.gmu.edu/d/6609/> Consultado o 12 de setembro de 2011.

De Joseph Chamberlain atopáronse tres textos da última década do XIX nos manuais VV (95, 104), Rodeira (110) e SM 02 (108)⁷⁶, sendo asociado, como Ferry, á idea racial e á misión civilizadora e, así mesmo como él, sendo presentado como orador político, pois tódolos documentos da súa autoría son discursos. Tódalas preguntas prantexadas sobre estes documentos proceden do molde habitual, agás unha do manual VV que pide que se cuestione a actualidade destas ideas.

Textos de Lord Salisbury só figuran no manual de Anaya (161) cun fragmento extenso dun discurso presentado coa fonte detalladamente indicada e que incide nas concepción raciais propias do momento⁷⁷. É de lamentar que as preguntas sobre o texto se limitan, en primeiro lugar, a pedir ós alumnos que aclaren a visión que nel se ofrece sobre as nacións apelando á opinión dos alumnos, sen pedir que apoien a súa visión do tema con información, nen indicar onde se pode atopar. En segundo lugar, nun exemplo de análise moral sinxelo de resposta implícita, pídense as consecuencias do tipo de razonamento racista do autor. Non se plantexan cuestións máis críticas como relacionalas nacións vivas e moribundas coas categorías raciais formuladas por Ferry nun texto da mesma páxina nin indagar na vixencia *mutatis mutandis* destes principios.

Hai cinco textos máis de autores británicos que versan sobre os tópicos do período e ensinan a perspectiva dos mandatarios ou escritores europeos da era do imperialismo: un do liberal Sir Charles Dilke acerca da canle de Suez (SM 02, 109), outro do economista William Stanley Jevons sobre materias primas, un terceiro do político e escritor Lord Lytton describindo o *Durbar* de Delhi de 1877 (SM 02, 108-109) unha carta de Cecil Rhodes -personaxe popular nas representacións visuais-⁷⁸, e o quinto é do cofundador xunto a Richard Burton da Sociedade Antropolóxica de Londres, James Hunt (SM 02, 103 e VV, 108), quizais o máis interesante por manifestalo racismo da forma máis brutal, sinxela e directa atopada nos libros. Para amosar o carácter do documento basta citar o artigo segundo: “*As analoxías entre os negros e os monos son máis grandes que entre os monos e os europeos*”.

O texto de Cecil Rhodes ten solera, pois figura no clásico *O Imperialismo, fase superior do capitalismo* de Lenin, e está presente nos manuais de Anaya (148), VV (93)

⁷⁶ Neste manual tan só figura unha frase do político británico pero faino en maiúsculas, nun tipo de letra maior e en parágrafo aparte. Atópase tamén no primeiro texto do libro VV.

⁷⁷ Este texto foi utilizado nas entrevistas con alumnos e na investigación na aula, onde se verán en detalle as dificultades que tiñan con estas cuestións.

⁷⁸ A carta diríxese ó xornalista simultaneamente pacifista e defensor da expansión británica W. T. Stead o 21 de febreiro de 1895 O manual de Anaya da 1898 como data.

e Rodeira (109)⁷⁹ con extensión variable e cortes en lugares diferentes do texto. Representa a asociación entre expansión e paz interna, xustificación común ós imperialismos, que ten evidentes e desaproveitadas conexións cos contidos sobre o socialismo, a Segunda Revolución Industrial e o fascismo, e conduce con facilidade a debates que ningún manual plantexa: a existencia de soños imperiais en países onde a clase obreira vivía na miseria, a relación entre crises económicas e fenómenos imperialistas e aqueloutra entre desprezo dos colonizados e das clases baixas das metrópoles⁸⁰. A presentación descontextualizada deste documento –os alumnos tenden a aceptalos textos como verídicos no caso de falaren de cuestións que descoñecen- ou do moi frecuente discurso de Jules Ferry de 1885, sumado ás causas do colonialismo europeo contemporáneo que se presentan nos libros de texto, conduce á limitada conclusión de que a exportación de capitais, man de obra e produtos manufacturados foi unha das causas máis importantes deste proceso.

O imperialismo tardío: Estados Unidos

Outro imperialismo decimonónico con certa presenza nos manuais de secundaria é o estadounidense, con dous textos de dous autores, se ben un figura en catro manuais: SM 08 (118), VV (100), Rodeira (118) e Santillana (150). Trátase de fragmentos seleccionados novamente dun discurso, a mensaxe anual do presidente Theodore Roosevelt ó congreso, pronunciado o 6 de decembro de 1904, unha das bases da doutrina coñecida como Corolario Roosevelt⁸¹. É un documento clave para entendela presente porque xustifica o intervencionismo en base ó perigo que supoñen os *estados fallidos* “*en interese do noso país e da humanidade enteira*”. Podería ser unha chave tamén para estudalas máis de medio centenar de intervencións en Latinoamérica en pouco máis dun século que non trata ningún manual. Supón o paso intermedio entre a Doutrina Monroe e o xendarme mundial da presente coxuntura, polo que permite enlazar temas e afirmar contidos, así como tratar de novo a cuestión das áreas de influencia.

⁷⁹ Este é un dos poucos textos que non se presenta nun lateral, aínda que tampouco se integra no discurso principal do libro.

⁸⁰ As súas posibilidades formativas poden colexirse da súa utilización nun libro de didáctica das Ciencias Sociais (Benejam y Pagés, 1997, 134) para amosala perspectiva dos colonizadores nun exercicio para traballala empatía en torno ó colonialismo e descolonización.

⁸¹ Esta denominación só aparece no manual de SM 08 e figura tanto no encabezamento do texto como na parte doutrinal do libro.

O texto de Roosevelt preséntase de forma similar a moitos outros, en versións diferentes, e mesmo dúas (SM 08 e VV) non comparten nada. Todas van acompañadas dunha ou dúas cuestións. Ningunha delas inquire sobre a actualidade, limitándose ós consabidos resumos guiados e á búsqueda de información no corpo do texto. É de lamentar que, pese ó tan visible e evidente belicismo do personaxe, non se presente a paradoxa da súa condición de receptor do Nobel da Paz, cuestión aparentemente banal pero motivadora e desmitificadora que se podería tratar xunto co exemplo de Henry Kissinger.

O único texto ou imaxe sobre o caso estadounidense que non ten como protagonista A Theodore Roosevelt é un discurso doutro orador imbuído do espírito do comezo do século XX, o mozo e pronto senador Alfred J. Beveridge (VV, 94). Nel atópanse cuestións interesantes que non se analizan, como a consideración de Inglaterra como “nai” ou a importancia dada ó poder marítimo, unha das claves do período desatendida nos manuais. É destacable a ausencia de textos de dous autores que serviron como xustificación das políticas imperialistas no período de cambio de século: F.J. Turner e a súa tese da fronteira de 1893 e o almirante Alfred T. Mahan e a súa influente *La influencia del poder naval en la historia (1660-1783)*, pero este último figura no corpo do texto do manual de Santillana (151).

O imperialismo tardío: Xapón e Alemaña.

O imperialismo estadounidense figura en tres libros de texto (VV, Rodeira e Santillana) xunto ó colonialismo xaponés, o cal é relegado no de Anaya a un dos apartados denominados *Máis alá de Europa* (171) e no de SM 08 á simple mención ás dúas guerras con Rusia e China (116). Non existe ningún texto sobre o fenómeno, senón unha achega indirecta, noutro exemplo máis da perspectiva eurocéntrica que tamén incide na visión do expansionismo como necesidade para lograr materias primas. Trátase dun fragmento de *Sous le signe du dragon*, do escritor e diplomático francés –e notorio orientalista- Paul Claudel (Rodeira, 119), cuxos prexuízos poden colexirse das súas opinións sobre os chineses extraídas do mesmo libro, probablemente de maior interese didáctico no presente:

“Son una plaga de ratas sucias, carnívoras, roedoras. Tienen cola, unos dientes salidos y unos ojos despiadados, burlones, una curiosidad inteligente, eternamente renovada, sin tacto, sin

*pudor, sin iniciativa, que huyen bruscamente, y después se enardecen en legiones, abalanzándose al asalto”*⁸²

O caso do colonialismo alemán non se presenta a través dun único protagonista e figura frecuentemente nos temas que falan da Primeira Guerra Mundial ou da política interior europea antes da mesma e non nos que se ocupan do colonialismo. Sobre él atópanse tres textos dun acendrado racismo, que supoñen mantela superficial asociación de Alemaña con violencia étnica a través dunha versión da historia alemana centrada no nazismo. Non obstante, non hai nengun texto do teórico máis asociado co expansionismo alemán, o xeógrafo Friedrich Ratzel, esquecendo a poderosa relación entre colonialismo contemporáneo e nazismo destacada entre outros por Hannah Arendt (en Harvey, 2004, 51).

En total hai un texto de Karl Peters (SM 08, 130)⁸³ e outro cun fragmento do discurso de Guillerme II do 27 de xullo de 1900 (Rodeira, 99) que ten valor engadido pola actualidade do seu carácter antichinés⁸⁴ e por afirmarse nel que coa política sanguinaria que propugna busca cumprila “misión” que o Sacro Imperio non logrou levar a cabo. O discurso permitiría asociar no seu comentario o colonialismo alemán contemporáneo co medieval e co III Reich ou, nun contexto histórico máis inmediato, explicala revolta dos bóxer, á que non se fai mención, pese que o texto recolle un fragmento do discurso do káiser ante as tropas enviadas a China nesa ocasión. O texto figura no tema anterior ó que trata a expansión colonial europea e non ven acompañado de preguntas. Un terceiro texto preséntase sen data nin autor como “Discurso *dun deputado ante o Parlamento alemán*” (Rodeira, 123). Pola súa linguaxe remite novamente a un rexistro pouco frecuente ou inexistente no medio dos alumno medio de secundaria. Baste como botón de mostra o seu inicio: “*A cuestión dos indíxenas debe ser resolta unicamente no sentido da evolución natural da historia universal*”

⁸² O autor figura como “Clardel, P.” e a data de publicación do libro 1909, sendo de 1948. A cita procede de: http://www.anuarioasiapacifico.es/anuario2006/pdf/031Gregory_Lee.pdf. Consultado o 7 de novembro de 2009.

⁸³ A relación deste aventureiro co nazismo é directa por ser rehabilitado póstumamente por Hitler da súa condena pola súa ferocidade coa poboación nativa na África oriental, e ser obxecto dunha película apoloxética en 1941. A relación do colonialismo co fascismo é patente en que a ultradereita segue considerando exemplares os comportamentos e actitudes deste xaez. Véxase, por exemplo, o interés polo autor do duro texto presentado no manual de Rodeira (123) Ernest Armand Dubarry no foro: <http://www.stormfront.org/forum/showthread.php?t=337627>. Consultado o 8 de novembro de 2009.

⁸⁴ Unha adecuada contextualización do texto melloraría a súa comprensión, a difusión dos prexuízos e as consecuencias do fenómeno. O káiser pode ser o responsable do concepto de *Peligro amarelo* e pintou un cadro que representaba ó Arcanxo Miguel que, xunto a unha alegoría de Alemaña, loitaba contra un Buda dourado, e que fixo colgar en tódolos barcos da liña Hamburgo América.

Dos textos alemáns só un (VV, 117), de Ernst Hasse -pai da *Liga Panxermana*- nos sitúa ante unha variante do imperialismo moi importante na historia deste país e tan importante e común como desatendida e problemática no ensino da historia contemporánea: as expansións continentais, *laterais*, en expresión de Perry Anderson (1996). O escrito establece un paralelismo entre os casos estadounidense, ruso e un potencial caso alemán⁸⁵. Unha análise pormenorizada del permitiría tratar dúas cuestións máis: as similitudes entre colonialismo e colonización⁸⁶ e o irredentismo alemán, esquecido pese á súa enorme importancia, pois ningún libro de texto trata a importante presenza xermana no leste de Europa antes de 1945.

A Conferencia de Berlín, omnipresente no corpo do texto, só aparece nun manual (Anaya, 152 e 162), pero en dúas ocasións, non quedando claro o porqué da primeira, dado que só se presenta un fragmento dun artigo de escasa relevancia acerca da mediación entre potencias e sen exercicios. O segundo ven acompañado de preguntas⁸⁷ que desaproveitan analizar os elementos máis importantes do tratado: a instauración do réxime tiránico de Leopoldo II, o emprego da ficción da libre navegación e da fin da escravitude –cambiada por formas iguais excepto na ausencia de compra-venta de seres humanos- e o establecemento do principio de efectividade. Ningún manual inclúe imaxes deste congreso nin discute a falsa afirmación de que nel África foi dividida e non aborda os tratados bilaterais, o trazado de fronteiras ou os pactos con reinos africanos.

A voz dos colonizados: os intelectuais e os políticos

A perspectiva dos colonizados figura nun número proporcionalmente baixo de textos e non existe ata chegar ó tema da Descolonización coa excepción dun de Leopold

⁸⁵ O documento é interesante así mesmo porque a expansión a territorios veciños asociáse ós períodos anteriores á contemporaneidade, claro que para lograr un trato adecuado do mesmo debería adicarse maior espazo -ou algún- ás conquistas estadounidense e rusa por Norteamérica e Asia respectivamente.

⁸⁶ Hasse utilizaba o colonialismo de ultramar como modelo, e así pediu que na expansión alemana pola que avogaba neste documento se tratase a moitas nacionalidades europeas de forma similar ós pobos colonizados non europeos. Nótese como é un precursor do nazismo e as pontes que permite establecer entre períodos históricos.

⁸⁷ Nelas pídese que se sitúe nun mapa ós países asinantes –o que ten valor educativo, aínda que non se aclara se a intención neste caso reside exclusivamente en ensinar xeografía política-, incidir na propaganda acerca da liberdade do río Congo e comentar un artigo do que os alumnos non teñen máis información aparte do mesmo texto. Podería ser interesante que eles fixeran o seu propio tratado seguindo o modelo ofrecido en <http://www.stanford.edu/group/sias/cgi-bin/smunc/wp-content/uploads/2010/10/SMUNC-2010-Berlin-Conference-1884.pdf>. Consultado o 12 de setembro de 2011

Sedar Senghor (Anaya, 163), outro de Rabindranath Tagore (VV, 105) e dous escritos procedentes da administración chinesa –que non é propiamente colonizada- criticando a introducción de opio por parte dos europeos no país. Os dous primeiros non son testemuñas persoais senón reflexións abstractas, polo que, quedando lonxe da zona de desenvolvemento próximo dos alumnos, son facilmente esquecibles polos mesmos. O texto do bengalí é ademais un discurso pronunciado na universidade de Tokio, o que tal vez contribúa a darlle un aura exótica que en nada favorece a asunción de perspectivas transculturais.

Fronte ós dous exemplos anteriores, os textos chineses enfrontan ós alumnos coa perspectiva oposta á visión de Guillermo II en documentos que tratan de “*bárbaros*” e de “*animais feroces*” ós que noutros son as “*razas superiores*” e as “*nacións civilizadas*”. Mágoa que a cuestión das guerras do opio non sexa nunca adecuadamente tratada e todo quede nunha mención nun océano de datos enmascarada entre eufemismos e preguntas que recorren ó tópico da maldade –e o imperialismo- dos europeos de antano⁸⁸. Estes textos son os de maior difusión do paradigma negro do colonialismo europeo contemporáneo: o primeiro é a carta aberta publicada en Cantón en 1839 e dirixida á rainha Victoria do Reino Unido presente nos libros SM 02 (108) e VV (99), e o segundo, un “*memorial dirixido ó emperador de China en 1838*”⁸⁹ no de Santillana (148), ambos obra de Lin Zexu, cuxa historia ben merecería un estudo de caso para ensinar como os non occidentais tamén podían usar un tono condescente e ser máis civilizados que os europeos.

A voz dos colonizados: tratados e exploradores

Indirectamente, a poboación autóctona dos territorios conquistados figura a través do “*formulario-tipo*” de tratado cunha tribo da Compañía do Nixer (SM 02, 111) e o tratado de H. M. Stanley cos xefes Mafela e Ngombi de 1884 (Rodeira, 111), verdadeiros equivalentes das representacións gráficas de grupos de occidentais e poboación autóctona que se viron falando dos grabados e fotografías, polo que corroboran a visión prexuízada do alumnado. Estes textos teñen carácter legal, así que só dan un atisbo da realidade, menor de descoñecer o contexto grande e pequeno da súa

⁸⁸ O libro SM 02 pregunta (109) se cambiou a postura “*de los gobiernos actualmente sobre este tipo de comercio*”. Nótese que segue evitándose falar de tráfico de drogas.

⁸⁹ Nada máis se indica no pé deste documento pero, dado que a data coincide co ano en Lin Zexu foi enviado polo emperador Daoguang a Guangzhou para acabar co tráfico de opio, é deducible a súa autoría.

elaboración. O primeiro é un documento útil para exemplificar o sistema de goberno indirecto propio dos británicos e publicitado por un antigo oficial de Compañía do Nixer, Lord Lugard. Porén, é un texto de 22 liñas, longo tendo en conta a súa linguaxe formal, pero de fácil lectura. O diferente contexto no que se sitúa este texto fronte ó empregado nas probas do programa *Advanced Placement* (AP) na materia *World History* do ano 2009, nos pode dar unha medida do prexuízo existente no noso ensino secundario⁹⁰.

O segundo texto ten menos relevancia polo seu contido que por seren unha mostra do escaso papel dos textos dos exploradores, caídos en desgraza de heroes da civilización occidental a meras anécdotas descontextualizadas sen pasar por unha presentación crítica da súa labor, igual que sucedeu cos misioneiros, dos que non hai textos. Así, o outrora famoso “*doutor Livingstone, supoño*” só figura no manual de VV (96) desprovisto de tódala seducción da historia, e o único apartado adicado ás exploracións ocupa unha páxina e refírese a aquelas do século XVIII (SM 08, 21). Pérdese así o seu papel simbólico e un atractivo que serviu de bandeira de enganche ás clases populares. Ademais, os textos dos exploradores non se refiren a descubrimentos, polo que carecen do principal rasgo con que eran presentados, o elemento aventureiro. Os dous documentos van acompañados de preguntas -máis completas no primeiro-, problemáticas por subestimalos nativos, e inducirlas respostas dos alumnos⁹¹.

Ademais de Karl Peters e Stanley, hai un terceiro texto dun explorador -do pouco coñecido Verney Lovett Cameron (VV, 105)-, que é máis ben unha descrición etnográfica cos tintes racistas e a intención utilitarista habitual. Pese a este tratamento sufrido polos exploradores, trátase de personaxes necesitados de mellor atención, pois os alumnos entrevistados manifestaron un case completo descoñecemento deles, ademais dun manifesto desinterese.

⁹⁰ http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/ap09_frq_world_history.pdf . Consultado o 25 de setembro de 2010. O AP é un currículo patrocinado polo *College Board*, unha asociación sen ánimo de lucro. Con él ofrécense cursos nos *high schools* estadounidenses equivalentes ós *undergraduate courses* dos *college*.

⁹¹ Sobre un texto no que se lle que o final figuraba indefectiblemente “*una declaración de un intérprete según la cual él ‘había explicado claramente el acuerdo a los jefes presentes, y ellos habían comprendido el significado’*”, pregúntase se “*...los pueblos africanos que no conocían la cultura y el derecho occidentales, ¿creen que comprendían el sentido del documento?*”. Non é tampouco difícil comprender que lles está prohibido guerrear con outras tribos, relacionarse con extranxeiros, etc. sen permiso da compañía. Tamén se demanda a opinión dos alumnos sobre se os xefes tiñan outra alternativa e se era un “*acordo entre iguais*”.

A crítica do colonialismo: os intelectuais metropolitanos

Só se atoparon dous documentos de occidentais críticos coa ansia pola adquisición de territorios: unha intervención de Karl Kautsky no congreso de Stuttgart (VV, 81) e un discurso de Anatole France⁹² do 30 de xaneiro de 1906 (Santillana, 153), ambos con interesantes posibilidades educativas.

A intervención do socialista austríaco supón tres elementos novedosos positivos dende o punto de vista educativo:

-é a única presenza da cuestión imperialista nun tema adicado ó movemento obreiro, e figura nun lateral confrontado a outra intervención, ambas baixo o encabezamento de “*o debate do colonialismo*”, debate que figura claramente mencionado no contiguo apartado 5.2. Prescinde deste xeito da transmisión dos fenómenos sociais como sucesos illados ó relacionar o movemento obreiro coa era do imperialismo.

- é un caso pouco común de presenza dun elemento de incertidume no pasado, da presenza de cursos alternativos cara o futuro.

- nel se atopa un discurso crítico cunha linguaxe máis directa que a do discurso do libro de texto sen incurrir en apaixonamentos, pois menciona a creación de “*servidume*”, do “*traballo forzado*”, da “*destrucción dos pobos indíxenas*” e mesmo –en 1907- menciona como se “*destrúe as súas riquezas naturais*”.

Non obstante, a presenza deste texto entra dentro da corrente de “*triunfalismo retrospectivo*” que o presenta como punta de lanza dun socialismo liberador, esquecendo que admitía “*la legitimidad de la política colonial socialista*” (Merle, 2005, 759), ideoloxía igualmente civilizadora, e esquece a existencia de correntes procoloniais dentro do movemento (Ferro, 1994, 258), sendo a crítica á misión civilizadora aceptado só por 127 a 108 votos⁹³. Este texto ben seguido doutra polémica de interese para esta investigación pola súa rareza e a súa relación co aquí tratado: o abandono das teses

⁹² É un autor moi popular nos manuais franceses, igual que o debate Clemenceau-Ferry. (Boyer, 2007, 7).

⁹³ É de lamentar que ningún manual mencione a interesante distinción de Kautsky entre colonias nas que os colonos pertencían maioritariamente á clase obreira e aquelas nas que eran opresores. Con ela podería explicarse a diferenza entre colonia de poboamento e de explotación. A súa visión é moi similar á actualmente preponderante, pois asociaba as colonias de explotación co “*saqueo*” e non idealizaba ós pobos indíxenas.

pacifistas do movemento obreiro en 1914, aínda que o libro non penetra nesta cuestión que nos introduciría no imperialismo do home común.

O texto do *nobelizado* escritor francés merece maior presenza nos manuais porque actúa como contradiscurso dos tópicos que amosan os textos procoloniais e que ataca mitos tan difundidos como o do Congo Belga cunha linguaxe directa⁹⁴. Ten un interese educativo elevado por unha linguaxe comprometida e directa que desenmascara os supostos ideais dos textos máis comúns da época.

A crítica do colonialismo: a historiografía

O paradigma negro é presentado tamén en catro dos sete textos historiográficos sobre o período: un da *Historia do século XX* do historiador francés Marc Nouschi (Rodeira, 123), outro da revista *Les Temps Modernes* de Jean Paul Sartre (VV, 103)⁹⁵ e os outros dous do voluminoso *Libro negro negro do colonialismo* dirixido por Marc Ferro (Santillana, 144 e 149), a única obra recente de análise histórico especializada no colonialismo contemporáneo que se menciona nun manual, pero da que non se citan os autores e títulos dos artigos reproducidos.

Trátase de textos pouco expresivos e difíciles, pois na selección do libro de Nouschi éste sostén que “*pódese considerar o imperialismo como o reflexo da política nacional nas relacións internacionais*”, na do filósofo, éste fala do “*afrancesamento*” da propiedade en Arxelia e do “*proletariado agrícola*”, e no libro negro, falando do Congo de Leopoldo, menciónase que o castigo ante o incumprimento das demandas da autoridade colonial, era a “*respuesta inmediata do posto administrativo*” (144) ou fálase dunha “*colour bar (barreira de cor)*” (149) en Sudáfrica que non se explica.

Dos outros tres textos historiográficos, un é un fragmento da *Historia xeral das civilizacións* dirixida por Maurice Crouzet (Rodeira, 163)⁹⁶, presente ó final do tema que resume a Primeira Guerra Mundial. É un dos raros exemplos do valor simbólico da

⁹⁴ Fala dos “*escravos*” deste territorio que son “*cruelmente torturados*”, afirmando que “*os brancos só se comunican cos negros ou cos amarelos para sometelos e masacralos*”, que “*hai catro séculos que as nacións cristiás disputan entre si para exterminar as razas vermella, amarela e negra*”, “*os pobos que chamamos bárbaros non nos coñecen ata agora máis ca polos nosos crimes*” e esixe xustiza “*en nome da patria*”.

⁹⁵ Inclúese aquí o filósofo francés porque no fragmento escollido da súa obra actúa en calidade de historiador.

⁹⁶ Esta obra, publicada en 1961 con carácter de enciclopedia histórica é citada tamén no manual de Santillana (308), mostra unha vez máis da escasa actualización historiográfica da maioría dos manuais e da tendencia a usar como fontes libros de texto universitarios.

posesión de imperios pois, tratando a cuestión do orgullo dos europeos en 1914, un tercio do texto ofrece como causa do mesmo a extensión dos seus dominios coloniais⁹⁷.

Os outros dous teñen como autores ó economista británico J.A. Hobson (SM 02, 96 e Anaya, 163) e a Lenin (SM 08, 114), representando nos manuais ós primeiros analistas do dominio mundial europeo e cuxo valor nun manual de ensino secundario é discutible, por seren máis valiosos como fontes primarias que secundarias, adecuados para estudalos cambios de perspectiva da historiografía, e por tanto máis propios das aulas de ensino superior. O texto do líder soviético ademais é arduo⁹⁸, foi seleccionado con dudoso criterio -pois a maior parte do mesmo adícase a falar dos monopolios e non das colonias, distinguindo catro variedades de capitalismo-, e tal e como é presentado reforza a manida idea de que as potencias europeas buscaban adquirir colonias en busca de materias primas e lugares onde invertir proveitosamente o seu capital ademais de asociar imperialismo con monopolios. Os mesmos elementos atópanse no texto do economista británico, de trinta e catro liñas.

⁹⁷ Nótese a súa importancia por coincidir coa dada polos entrevistados a Europa na historia mundial pola extensión pasada das súas colonias.

⁹⁸ Considérese, por exemplo, o valor formativo para alumnos de 1º de Bacharelato desta frase: “...o monopolio que nace único e precisamente da libre competencia, é o tránsito a unha estrutura económica e social máis elevada”.

A Descolonización

As noticias periodísticas acerca da Descolonización proceden tanto de fundacións como a CIDOB (Santillana, 299), de obras de divulgación histórica (Santillana, 306 e Anaya, 367), diarios –europeos– (VV, 251; Rodeira, 290 e Anaya, 392) e de axencias de prensa (Santillana, 294). Os dous textos do libro de Anaya reproducen fontes primarias transmitidas a través destes medios. Neste caso é unha noticia do diario *El País* –presentada como tradución– que recolle o VII Cumio dos Países Non Aliñados. Cabe preguntarse da procedencia de moitos outros documentos primarios: revistas indias, comunicados de conferencias, etc., dos que non se cita orixe algunha.

Mención especial merece un dos documentos máis orixinais e interesantes presentados nos manuais, atopado no SM 02 (243) e lamentablemente rexeitado na versión do 2008. Nel, partindo dunha obra historiográfica, a *Historia do mundo actual* de F. García de Cortázar e J. M. Lorenzo, menciónase a controversia en torno á proxección cartográfica de Arno Peters abrindo un debate que ningún outro libro menciona, o da perspectiva poscolonial⁹⁹.

Os africanos: Lumumba e Senghor

Lumumba figura nos manuais SM 08 (310), VV (259) e Anaya (393-4) con diferentes seleccións -que apenas coinciden en tres liñas- do discurso pronunciado na cerimonia de independencia do su país en 1960, recoñecido como un momento clave da emancipación africana polo contraste co pronunciado inmediatamente antes polo rei Balduino de Bélxica eloxiando a Leopoldo II e o colonialismo belga. Ningún manual analiza a vida de Lumumba e o papel de Occidente no seu asasinato e instauración do réxime de Mobutu Sese Seko nin presenta o discurso do rei belga.

O texto é moi interesante dende o punto de vista educativo. Por exemplo, na selección de Anaya (4.2. A, 393-4) o congolesino ofrece unha testemuña persoal sobre aspectos cotiás que suplen carencias propias dos manuais e permite ver similitudes con Sudáfrica ou cos Estados Unidos que plantexan as fronteiras entre colonialismo e segregación interna, mencionando a fame, as deficiencias no aloxamento e no vestir, a

⁹⁹ Os mapas eran, porén, un importante medio propagandístico, por exemplo no caso británico, que usaba a proxección de Mercator para magnificar Australia e Canadá, ademais de situar a súa capital no centro polo uso do meridiano de Greenwich (Mackenzie, 1986, 8)

prohibición ós negros de acceder ós cines e restaurantes, o urbanismo dual, as “*escuadras incendiarias*” e os aforcamentos.

Senghor ten maior protagonismo que o malogrado primeiro ministro do Congo, sendo seleccionado en cinco manuais –todos agás Santillana-, pero con seis textos diferentes –dous máis que Jules Ferry-. Éstes tratan cuestións escasamente relevantes para alumnos que descoñecen o por qué, o cando e o como da Descolonización, como reflexións acerca de se é máis sólida unha organización baseada na loita contra o colonialismo ou outra baseada na africanidade (SM 08, 303), aínda que neles atópanse reflexións persoais con conceptos claros e directos como mencionar que na Segunda Guerra Mundial os africanos descubriron que “*os euroamericanos non eran inmortais*” nin “*deuses*”, ou frases que os alumnos rara vez atopan saíndo da boca ou a pluma dun africano e que son moi necesarias dadólos estereotipos vixentes nos alumnos. Entre eles destacan a mención nos textos do senegalés a que “*o ‘bo negro’ morreu*”, a referencia a que “*tres séculos de trata e un século de **ocupación** (...) non nos puideron facer crer na nosa inferioridade*” e mesmo o emprego do substantivo “*autóctono*”, creando terminoloxía nova que discute a empregada polo occidente colonizador (Anaya, textos 1.3. A e B, 390. A letra negra é nosa). Catro dos textos están no manual de Anaya (163, 390-1), un dentro do tema referido á era do imperialismo, e dous repítense en varios manuais (Rodeira, 287, Anaya 390, SM 02, 255 e 08, 303).

Do mesmo xeito que con Senghor e Lumumba, o manual de Anaya (Texto 4.2. C, 394) selecciona un texto que presenta cuestións interesantes que rompen estereotipos, son pouco coñecidas, apenas son entrevistas no corpo do texto, requirindo bastante máis traballo do proposto polo libro¹⁰⁰. O documento, escrito polo pouco coñecido escritor e etnólogo maliense Amadou Hampâté Bâ, ademais figura illado e no final do libro e dun tema.

Os asiáticos: o subcontinente indio. Un modelo irreal.

Asia está presente a través de tres personaxes, todos en relación á cuestión india: Gandhi, Nehru e Jinnah, cun claro predominio do primeiro, representante máximo dunha lecturaedulcorada da Descolonización que separa ós líderes que recorreron ás armas como Ho Chi Minh, dos que forman parte dunha sorte de santoral do Terceiro Mundo. Gandhi está presente en tódolos libros estudados agás nos da editorial SM, se

¹⁰⁰ Nel, por exemplo, atópase unha frase tan interesante como ésta: “*África coñeceu estados, reinos, imperios, pero nunca ‘nacións’ no sentido xeográfico e moderno da palabra*”.

ben no primeiro deles figura un texto do periodista e historiador William J. Shirer (245) que ten a virtude de presentalo de forma cercana, e no último preséntanse dous textos de Nehru (297 e 311). O *mahatma* figura asociado co pacifismo en cinco textos –dous no manual de Anaya-, tres deles procedentes da súa revista *Young India*: tres versan sobre a non violencia (Santillana, 315; Anaya 393 e Rodeira, 288) e os outros dous da desobediencia civil e a non cooperación. A súa condición de lider independentista só se aprecia nunha crítica ó dominio británico (Anaya, 392).

Faltan escritos ou discursos de Sukarno e Ho Chi Minh, escasean os documentos referidos á guerra de Arxelia e non hai referencias ó caso portugués ou ós máis recentes como Hong Kong. Do importante exemplo vietnamita apenas figura a declaración de independencia de 1945 (VV, 249 e SM 08, 299) e un escrito do pouco coñecido Truong Chinh, que polo seu contido non xustifica a súa presenza. O primeiro texto merece maior difusión porque presenta a única mención nun manual xunto ó debate Ferry-Clemenceau á contradicción entre os valores liberais oficialmente dominantes en Europa e a práctica nas colonias, máis acorde cos do Antigo Réxime pola presenza da servidume, corveas, etc.

Textos oficiais

Sen apenas valor pedagóxico, aínda que en relación co presentado no discurso principal dos libros de texto, están os numerosos documentos políticos de organismos multinacionais comúnmente descoñecidos ou asociados coa inoperancia, as boas intencións, a desunión, a utopía e a “*indeterminación y generalidad*” (Procacci, 2001, 391, en relación ó comunicado final de Bandung) no imaxinario colectivo español como o Movemento de Países Non Aliñados, a OUA ou mesmo a ONU, pero que son os principais vixiantes contra as novas e as vellas formas de imperialismo.

Os casos máis destacados destes textos son os do comunicado final da conferencia de Bandung, presente en tódolos manuais¹⁰¹ e o da declaración 1514 do 14 de decembro de 1960 da ONU que figura en tódolos manuais agás os de Anaya e VV¹⁰², sumados á Carta da OUA presente no manual de Santillana (307), á Declaración final da

¹⁰¹ Santillana, 296; VV, 261; SM 08, 304; Rodeira, 294 e 364; SM 02, 240 e no de Anaya por duplicado na 358 e na 391. O manual de Rodeira chega a un extremo da tendencia enumerativa situando nun recadro da 294 a lista de países participantes na cerimonia ademais de presentar un fragmento do comunicado no tema 22.

¹⁰² Santillana, 295; SM 08, 296; SM 02, 243 e Rodeira, 287, aínda que neste último nun recuadro e non como fragmento da declaración.

Conferencia de Belgrado (Anaya, 391-2 e SM 08, 305) cabendo incluír un recadro sobre o movemento dos Non Aliñados (Anaya, 359) que, pese a ser unha ampliación da parte elaborada polos autores do manual, preséntase como documento e no formato no que aparecen ás veces os textos -cor sepia e nun lateral-, o que facilita a confusión nos alumnos, que non adoitan deterse a buscala autoría da información que se lles presenta¹⁰³. Unha alternativa a este tipo de textos podería ser o documento nº 24 do tema 18 do manual de Rodeira (296), que fai unha “*Síntese da Lexislación Sudafricana*” na que se aprecia a progresiva limitación de dereitos da maioría negra.

A ausencia de textos que ensinen o recurso á violencia por parte dos colonizados completa unha pintura dos dominados como *bos negros*. O prexuízo apréciase así mesmo ó faltar nos manuais os vanos intentos europeos de sostelos restos dos seus imperios como a *Commonwealth*, os Estados Unidos de Indonesia ou a Unión e a Comunidade francesa, atopándose, por exemplo, tres mencións ás mesmas no libro de Anaya (363 e 372), sen indicar máis que o ingreso de varios países nas mesmas, e sen sinalar a importancia que pode ter tal acción. A lenta pero progresiva independencia dos Dominios tampouco figura en ningún libro.

¹⁰³ A presenza de documentos políticos relacionados con movementos emancipadores na súa forma máis oficial complétase con catro puntos da Carta do Atlántico (Santillana, 315), outros catro do manifesto do 11 de xaneiro de 1944 do *Istiqlal* (VV, 258) -verdadeira declaración da independencia de Marrocos non presentada como tal- e cos catorce puntos de Wilson (VV, 125; SM 08, 129 e Anaya, 197).

Outros imperialismos

O problema nacional en Europa

No caso dos textos que falan da cuestión nacional en Europa os libros de texto seguen novamente a perspectiva do agresor. Non hai referencias á vontade dos conquistados senón ó cambio de mans, aparentemente máis obxectivo polo que ten de menos comprometido. Non hai textos acerca dos polacos, corsos, irlandeses ou croatas descontentos ou conformes coa súa dependencia, senón é unha mención indirecta a través das reflexións do historiador Fustel de Coulanges acerca da nacionalidade de Alsacia (SM 08, 99) pero éste fala da existencia dun sentimento nacional en contradicción coa lingua e “raza” dos membros desa sociedade, cuestión pouco coñecida entre os alumnos e que non figura no corpo do texto. Sobre este problema Anaya presenta sen explicar e en contradicción coa historiografía a Alsacia-Lorena, Eupen, Malmédy e “*diversos territorios do leste*” que “*foron entregados a Polonia*” como “*colonias*” alemanas (193). O documento foi escrito polos autores dos manuais, - pois non se indica autoría algunha- pero que se presenta co formato dos textos históricos.

Fascismo e nazismo: Mein Kampf

A relación dos textos do réxime nazi coas teorías e prácticas coloniais, pese a seren patentes, son desatendidas. Máis alá das teorías de Friedrich Ratzel e do socialdarwinismo (Lindqvist, 2004), hai demandas de territorio -aínda que o termo “*espazo vital*” non figura neles- e asociacións do expansionismo co crecemento demográfico, ascenso á condición de gran potencia, con razas ou civilizacións xerarquizadas e coa supervivencia. A tese do *Lebensraum* aparece tamén nun texto do manual VV (193) que, non sendo do *Mein Kampf*, expón ideas que se atopan nel, sendo destacables as reflexións sobre a idea de fronteira, concepto fundamental á hora de tratalo imperialismo¹⁰⁴.

No mesmo sentido, non se atopan as opinións positivas de Hitler sobre a expansión extraeuropea ou a comparación con países que se expandiran previamente a través de imperios de ultramar ou mediante expansións continentais. Tampouco se

¹⁰⁴ Máis alá do clásico exemplo dos Estados Unidos, aparece, por exemplo falándose dunha “*imperial frontier*” en Nixeria (McEwan, 1995, 129), igual que os xeógrafos británicos falan dun Destino Manifesto británico (Butlin, 1995, 154).

presenta a crítica á *bastardización* de Francia pola entrada de inmigrantes das colonias, nin se presentan as raíces do seu soño nun imperio e expansións previas como o *Dranch nach Osten* ou o fortalecemento de Prusia.

Nos documentos referidos ó nazismo só hai unha mención a unha vítima exterior, a Rusia soviética (SM 08, 265), e as seleccións tratan aspectos concretos, non o *Stufenplan*, o programa finalmente implementado polo réxime nazi de expansión por etapas. Tampouco hai textos acerca da esclavofobia nazi, pese a ser un dos grandes principios de Hitler, que conduciu a unha tentativa de xenocidio e ó terrible *Generalplan Ost*, verdadeira aplicación do *Lebensraum* esquecida trala magnitude do xenocidio xudeu.

Outros rasgos importantes de moitos imperialismos presentes no nazismo na súa forma máis extrema e formulados explicitamente son:

-a xerarquización humana baseada na desigualdade e no concepto de raza¹⁰⁵. Este rasgo figura aplicado á política exterior nun fragmento do *Mein Kampf* (SM 02, 176) que fala dunha “*clase de señores*”, outra de “*eternos inferiores*” e do deber de dominar.

-o revanchismo, que aparece noutro texto (SM 08, 212), interesante para traballar con alumnos de secundaria por presentar un discurso oposto ó actualmente dominante na esfera pública criticando o pacifismo e o recurso á mediación internacional.

-a búsqueda do éxito económico a través da explotación, que se atopa nunhas declaracións de Hitler feitas durante a guerra (VV, 208) onde expón o que podería ser suscrito en privado na era do imperialismo: que os pobos dominados “*non teñen outro deber que servirnos no plano económico*” e que os alemáns deben “*tirar dos territorios que eles ocupan todo canto se poida*”.

Fascismo e nazismo: programas políticos

Os imperialismos fascista e nazi tamén son difíciles de atopar nos fragmentos de tres programas políticos presentes nos manuais: o do NSDAP de 1920 (VV, 196 e SM

¹⁰⁵ A importancia deste concepto foi resaltada por Batllori e Casas (2000, 24), quen es á hora de tratar a desigualdade no ensino das Ciencias Sociais, consideran que unha das tarefas fundamentais do mesmo é combater o discurso dicotómico de inferiores e superiores xurdido no colonialismo.

08, 200), o dos *Fasci di Combattimento* (VV, 183 e Santillana, 228¹⁰⁶) e o do Partido Nacional Fascista (VV, 183 e Santillana, 228). No primeiro só a selección do manual VV presenta esbozos de propósitos imperialistas en dous puntos dos dez presentes: na mención do desexo de fundar unha “*Grande Alemaña*” formada pola “*unión de todos os alemáns*” no primeiro punto, e naquela da necesidade de “*espazo e territorio*” no terceiro. Deste último, a eliminación do termo “*colonias*” na selección borra as raíces históricas do imperialismo nazi no colonialismo. Estas raíces sí son patentes, porén, na descrición que do programa do mesmo partido fixo o conservador *Kreuzzeitung* en 1922 (Santillana, 232) ó facer mención á petición da “*restitución das colonias alemanas*”. Nela figura novamente o irredentismo, cunha mención concreta ó “*contacto cos alemáns de Checoslovaquia e de Austria*”.

Os dous textos italianos son contrapostos nos dous manuais. No que toca á política exterior, na selección do libro VV apréciase o paso entre 1919 e 1921 dunha política moderada de defensa do reforzamento exposto de forma xenérica –defensa dunha “*política exterior nacional*”- á máis concreta necesidade de “*recuperar a (...) función de bastión da civilización latina no Mediterráneo*”¹⁰⁷, e na de Santillana á algo vaga referencia á obriga de “*impoñer o imperio da lei sobre os pobos de nacionalidade diferente ligados a Italia*”. As seleccións evitan os rasgos pacifistas do orixinal de 1919 como a mención a que a política exterior italiana debe ter lugar nun contexto de “*competencia pacífica*”, a defensa da institución dunha milicia “*exclusivamente defensiva*” e a mención irredentista do segundo, pese a que esta última axudaría a completalas explicacións acerca da unificación do país. Non hai mencións ó soño colonial e africanista do réxime -con referencias importantes como a guerra de Abisinia ou a expansión en Libia- ou ás súas ambicións con respecto a España.

Do fascismo italiano só hai un texto máis no que figure a agresividade propia da súa política exterior, e só adica unha liña á cuestión ó resumi-la como expansionista (Anaya, 261). Cabe tamén mencionar dunha recopilación de consignas fascistas a abstracta: “*A guerra é para o macho como o parto é para a femia*” (Anaya, 274).

O caso xaponés está moito menos representado, cun único texto de carácter historiográfico –dunha obra de 1969- que presenta a consabida asociación materias

¹⁰⁶ Este manual presenta como data agosto de 1919, pero o manifesto de San Sepolcro foi publicado o 6 de xuño.

¹⁰⁷ Esta información contrasta coa presente na parte doutrinal na que só figuran ansias pola costa dalmata e por Fiume (182).

primas non explotadas con ascenso á condición de gran potencia (SM 08, 194). É de lamentar que os manuais non se ocupen do seu paso de vítima a executor de políticas imperialistas e das polémicas e conflitos en torno á modernización que iso supuxo. Nese sentido poderían presentarse fragmentos do Edicto de peche do país de 1635, do diario do comodoro Perry, unha selección do libro *Cincuenta anos dun novo Xapón* do primeiro ministro Ōkuma Shigenobu¹⁰⁸ ou do polémico *Datsu-A Ron* (1885) de Fukuzawa Yukichi, onde se prantexa a necesaria *Desasianización* de Xapón e anuncia o colonialismo xaponés.

O reparto de Europa en 1944

Acabalo entre os dous bloques e dous momentos históricos, cunha antiga potencia completando o seu paso a segunda fila e outra aumentando o seu poder pero practicando ambas a máis expresiva mostra de imperialismo -o reparto territorial- está o documento acordado por Churchill¹⁰⁹ e Stalin o 9 de outubro de 1944 na conferencia de Moscú, presente no manual SM 02 (184) e resumido nun lateral do de Anaya (314). As posibilidades do texto son grandes porque presenta o alevoso detalle de terse elaborado sobre un papel nun modo de obrar propio dun imperialismo entón “*pasado de moda*”¹¹⁰ (Bideleux e Jeffries, 520). Non existe unha manifestación tan clara dun reparto posterior a éste. A implementación do deseñado entre os dous políticos é tamén de interese porque permitiría vela dificultade de asumir a perda da condición de potencia e o paso do testigo a outra potencia afín como é o caso entre os británicos e os Estados Unidos. Non parece, porén, moi importante para alumnos de 1º de bacharelato o feito circunstancial de que se buscase manter a Grecia na área de influencia occidental (Carlton, 1995, 02). O texto é desaproveitado con preguntas excesivamente sinxelas

¹⁰⁸ Todos están dispoñibles en inglés en <http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbook34.asp#The%20Japanese%20Exception> Consultado o 14 de setembro de 2011.

¹⁰⁹ O primeiro ministro británico, debido á súa longa carreira política e os testemuños que deixou sobre gran cantidade de sucesos da época en que viviu, podería servir como fío conductor entre o mundo do colonialismo, as dúas guerras mundiais e a Guerra Fría, empregando neste último caso o discurso pronunciado en Fulton presentado no manual SM 02 (184), que utiliza un vocabulario diferente ó doutro campo, pois tacha de “*expansionista*” á URSS. Tamén menciona o tantas veces esquecido imperialismo ideolóxico ó falar da “...*indefinida expansión de su poder y de sus doutrinas*” A negrita é nosa.

¹¹⁰ Pese a ser un feito menos coñecido, os Estados Unidos tamén tentou facer estes cambalaches, pois Roosevelt ofreceu ó mesmo líder soviético Manchuria, Saxalín e as illas Kuriles (Leffler, 2010, 69). O potencial de textos como éste á hora de sorprenden ós alumnos puido comprobarse cando o entrevistado Alberto ó falar da conferencia de Berlín, mencionaba unha mesa onde se repartiron África “*con toda a cara do mundo*”.

como se estaba “*en consonancia con lo acordado en la carta del Atlántico*” –documento pouco coñecido e de menor importancia- ou se os dous gobernantes contaban coa soberanía dos países mencionados (SM 02).

A Guerra Fría

A ameaza nuclear só ten un certo papel no manual SM 02, que:

-anima a razoar sobre a influencia da tecnoloxía militar nuclear nas formas de agresión e nas políticas de dominio e expansión, plantexando a difícil pero importante pregunta de se tería existido unha guerra entre Estados Unidos e a Unión Soviética de non existir armamento atómico (191). A pregunta, Non obstante, ben contestada literalmente no corpo do texto¹¹¹.

-presenta un dossier acerca da cuestión (SM 02, 198-9) con tres textos acompañados de preguntas sobre a investigación no terreo armamentístico e o gasto en defensa. Trátase de documentos cercanos por reflectir sentimentos e análises personais de actores directos que tratan temas difíciles como a política estratéxica e desenvolvemento armamentístico¹¹².

Con respecto á arma atómica, os libros esquecen o papel dos Estados Unidos como actor global. Ningún presenta que este país foi o único que a empregou, iniciando unha carreira na produción da mesma á que non deixan de sumarse participantes. Tampouco presentan cunha mínima profundidade o uso da ameaza atómica. As únicas mencións á posibilidade do seu uso limítanse á crise de 1962 e a dúas á intención

¹¹¹ “La certeza de que, de desencadenarse ese conflicto nuclear, se produciría la destrucción de la humanidad entera, sisuadió a ambas superpotencias de llevar la tensión demasiado lejos.” (190)

¹¹² No primeiro, do libro KGB. *La historia interior de sus operaciones desde Lenin hasta Gorbachov*, pode lerse, por exemplo: “Beria siguió acuciado por el miedo de que, pese al éxito de los científicos soviéticos y a los logros de los **espías atómicos**, el **secreto interior de la bomba atómica** se les hubiese escapado de alguna manera” ou “cuando se produjo la explosión, **Beria abrazó y besó al aliviado Kurchatov**. Aun así, **telefoneó a un observador ruso de la prueba estadounidense en el atolón de Bikini y le preguntó si la nube en forma de seta parecía la misma. Tranquilizado al respecto, telefoneó a Stalin. «Iósif, todo ha ido bien», le dijo Beria. «La explosión es la misma que la de los americanos»**”. As negritas son nosas. Os outros dous textos, de G.F. Kennan e das Memorias de Krushev teñen o mesmo ton de testemuña persoal. O poder sisuasorio das probas nucleares é outro elemento a considerar podendo destacarse o valor do documental *Trinity and Beyond* (1995), impactante mesmo na súa versión orixinal polo dramatismo das súas imaxes enfatizadas pola música.

estadounidense de utilizar armamento nuclear en China perante a guerra de Corea (SM 08, 240 e Rodeira, 257).

A Guerra Fría: antiimperialismos imperialistas

Dos textos propiamente imperialistas chama a atención a presenza en catro manuais de dous discursos enfrontados que poderían permitir lecturas lonxitudinais dos manuais porque presentan ás potencias como forzas liberadoras: o de Truman do 12 de marzo de 1947 e o de Zhdanov da sesión inaugural do Kominform no mesmo ano¹¹³. Os textos do presidente estadounidense e do político soviético son moi similares nas versións propostas por Anaya (348), VV (224) e SM 08 (235), sendo algo máis extenso o de Santillana (272).

O que interesa aquí do texto soviético é o seu uso da retórica do réxime segundo a cal o seu campo era “antifascista e antiimperialista” ou “antiimperialista e democrático”, entroncando cun discurso nacido con Lenin –Marx defendera o colonialismo británico na India crendo que había que substituír unha “*sociedad asiática*” por unha “*occidental*” (Miller, 1989, 156)-. O texto soviético permite ademais achegarse á relación entre imperialismo e colonialismo pois este último aparece na versión proposta no libro de Rodeira, que chama –en 1947- ós partidos e movementos obreiros, “*combatentes dos movementos de liberación dos países colonizados*”.

O texto de Truman interesa pola permanencia do discurso estadounidense en torno ó papel liberador do país ata o presente¹¹⁴, atopado nos manuais en textos de Theodore Roosevelt e repetido en discursos como o de toma de posesión de Bill Clinton (SM 08, 336).

¹¹³ O manual VV presenta o discurso do soviético como “Informe soviético” na páxina 224 e na 226 presenta un fragmento diferente do discurso do político soviético como resposta ó Plan Marshall, que está representado enriba del cunha selección do discurso de Harvard que anunciou esta política. O libro de Rodeira (254) tamén presenta un fragmento do discurso de Zhdanov e o SM 02 presenta o texto de Truman (190).

¹¹⁴ A actualidade deste discurso e a súa relación co ideal civilizador da Era do Imperialismo pode apreciarse en varios discursos de George W. Bush, entre eles o do 6 de decembro de 2003, nos que asocia a historia do seu país coa idea da expansión da liberdade (Ferguson, 2005, 21-2) A perspectiva estadounidense tamén se presenta como liberadora nos manuais consultados en tres textos explicitamente anticolonialistas: un discurso de F.D. Roosevelt (VV, 247) que conta co interese –non explotado explicitamente polo manual- de defendela independencia de Indochina, o da toma de posesión de Kennedy (VV, 242) e unha resolución da cámara de representantes (SM 08, 296). Estes dous últimos presentan ó comunismo como un novo colonialismo, pois Kennedy promete que “unha forma de dominio colonial non ha de desaparecer por ser únicamente substituída por outra aínda máis férrea” e a cámara de representantes fala dun “*imperialismo comunista e as outras formas de colonialismo*”. A negrita é nosa.

Estas lecturas requiren un esforzo e un tempo para indicar ós alumnos con que sucesos ou textos poden comparalos ou onde buscala información, pero as posibilidades formativas son amplas, especialmente permitir reforzar contidos xa vistos e achegarse a eles con outra luz¹¹⁵. As lecturas que os libros de texto fan deles, porén, son máis ben simples e a miúdo simplistas¹¹⁶, errando no difícil equilibrio entre subestimar e sobrestimar ó alumno. A lectura destes dous textos como defensas da liberdade no escenario internacional permitiría:

- volver a recurrir ós mesmos cando se trate a Descolonización sen ter que engadir outros¹¹⁷.

- permitir análises históricas cruzadas e en profundidade.

- observar o recurso á acusación de imperialismo por parte de potencias rivais baseándose nas incongruencias do discurso do rival: a alianza con potencias imperiais no caso dos Estados Unidos e o recorte das liberdades individuais e colectivas no caso soviético.

- vislumbrala artificiosidade –que induce a unha percepción errónea do tempo histórico- de estudar un mesmo período baixo dúas etiquetas históricas, diferenciando a historia do mundo máis desenvolto do que o está menos como se estivesen interrelacionados.

Os textos procedentes da tradición leninista¹¹⁸ permiten tamén ver como ésta se percibía como unha ideoloxía liberadora e teñen o interese engadido de non diferenciar

115 Seleccións breves do texto de Truman permiten analizar moitas cuestións, como o paso de áreas de influencia do imperio británico ós Estados Unidos, a importancia do sostén americano de réximes que, de forma natural, poderían ser comunistas e a ocultación da condición de dictaduras militares de moitos destes: “*Since the war Turkey has sought additional financial assistance from Great Britain and the United States for the purpose of effecting that modernization necessary for the maintenance of its national integrity (...) The British Government has informed us that, owing to its own difficulties, it can no longer extend financial or economic aid to Turkey.*”

116 No manual de SM 02, por exemplo, pregúntase acerca do texto de Truman: “*¿Piensas que la política exterior de Estados Unidos ha consistido siempre en el objetivo enunciado por Truman de «apoyar a los pueblos en su lucha por la libertad?»*”.

117 O manual VV, por exemplo, opta por presentar dúas seleccións diferentes do discurso de Zhdanov no tema da Guerra Fría e no referido á Descolonización (247) sen relacionalos.

118 Desta corrente atopáronse tamén nos libros de texto analizados referencias de Lenin á Primeira Guerra Mundial como “imperialista”, rexeitando as anexións (SM 08, 142); as condicións de ingreso ó

o colonialismo en ultramar do realizado en territorios veciños, pero o problema de abusar do termo “imperialismo”, que pode enredar máis cunha lectura particular un concepto que resulta confuso.

A Guerra Fría: os Estados Unidos

A imaxe dos Estados Unidos nos textos é principalmente crítica porque á escasa representación do afán emancipador estadounidense súmase a maior presenza de textos referidos a agresións con orixe neste país, destacando o caso chileno¹¹⁹. Porén, os textos sobre esta parte do planeta supoñen un lavado da imaxe imperialista dos Estados Unidos pois preséntanse maioritariamente fóra dos temas que explican a Guerra Fría, ben en temas específicos sobre Latinoamérica, ben no que resume a Descolonización, como se non formasen un capítulo importante na pugna entre bloques e non tivesen un valor similar para a gran potencia do norte ó que a Europa do Leste tiña para a URSS.

O manual SM 08 é o que ofrece nos textos seleccionados unha maior variedade dos métodos de actuación imperialistas executados polos Estados Unidos¹²⁰. Nos libros analizados non hai textos sobre intervencións militares estadounidenses fóra de Vietnam, Chile ou Corea.

A Guerra Fría: a Unión Soviética

Acerca do bloque oposto non hai ningún suceso especialmente presente nos manuais, nin sequera as mostras máis patentes do intervencionismo soviético como as

Komintern, presentes no mesmo manual (145), en cuxo punto octavo deféndese liberar da dominación e opresión ás “colonias e nacionalidades oprimidas” e un texto do Che, que falaba do “*máis sagrado dos deberes: loitar contra o imperialismo*” (VV, 371) e afirmaba que “*toda a nosa acción é un berro de guerra contra o imperialismo e (...) contra o grande inimigo do xénero humano: os Estados Unidos de Norteamérica*” (SM 08, 287).

¹¹⁹ Sobre Chile destacan as testemuñas sobre o golpe de estado de Chile de 1973, das que dous manuais (VV, 239 e Rodeira, 301) ofrecen a testemuña de William Colby, director da CIA cando o golpe tivo lugar, e tres a de Salvador Allende (SM 08, 322; VV, 372 e Anaya, 396), ofrecendo dous deles partes da súa alocución final. Nestes últimos atópase de novo a definición do outro bando como “imperialista”. A denuncia das intervencións dos EEUU en Latinoamérica está presente tamén nunha declaración ó pobo deste país firmada por escritores da talla de Günter Grass, García Márquez e Cortázar en contra da actuación dese país en Nicaragua nos anos oitenta (Rodeira, 301).

¹²⁰ Hai exemplos de espionaxe vista a través da literatura (234, cun fragmento de *O noso home na Habana*), a violencia cometida contra países aliados, a ameaza do uso da arma atómica (os dous últimos na 240), a *Guerra das Galaxias* (321), a defensa do imperialismo ideolóxico declarando a superioridade da nación estadounidense sobre todas as ata agora existentes (337), e as últimas manifestacións imperialistas na forma da imprecisa *Guerra contra o Terror*, exemplificada nun texto de Benjamin Barber (399) e na Estratexia de Seguridade Nacional de 2002 (398 e VV, 316). Éste ofrece unha xustificación dos seus actos militares vaga que lexitimaría calquera actuación, pois fala dun “*inimigo*” que “*non é un réxime político, unha persoa, unha relixión ou unha ideoloxía illados*” (398).

invasións de Hungría, Checoslovaquia ou Afganistán¹²¹. Este último país, Non obstante, ofrece grandes posibilidades á hora de estudalo imperialismo occidental a longo prazo, o contacto entre occidentalización e culturas tradicionais no marco do Islam, o papel do illamento xeográfico, o trazado de fronteiras nun marco colonial e as súas repercusións no presente –neste caso, a liña Durand- ou comparalas distintas caras dos imperialismos. Sobre a invasión soviética hai un texto interesante da última novela de Jaled Hosseini no manual SM 08 (320) que permite observar os mecanismos imperialistas actuando na vida cotiá e podería achegalas intervencións soviética e estadounidense, dando orixe a fructíferas reflexións sobre as diferentes xustificacións para intervir militarmente sobre un Estado. De contarse cun texto sobre as guerras co imperio británico, algunha noticia de prensa sobre a intervención española e un mapa que ensinase como se debuxaron as fronteiras do país permitiría facer unha análise acerca das transformacións do imperialismo usando o novedoso marco dun país extremadamente pobre que resiste teimudamente as invasións. No libro de Santillana (284), un texto segue ó territorio na *longue durée*, pero transmite a información a través dunha linguaxe e contidos moi similares ós do corpo do texto, non entra na situación presente e evita os triunfos afganos contra os británicos sen esquecer a súa pobreza. Non obstante, utilízase o exemplo para explicar que é un Estado-tapón e a importancia xeopolítica do país.

Procedentes do mundo comunista, dous textos permiten inducir ó debate plantexando cuestións complexas sobre os mecanismos que conducen ó imperialismo porque presentan argumentos razoables en defensa deste tipo de políticas alleas ás habituais visións maniqueas, aínda que os libros que os presentan rexeitan os puntos polémicos e a discusión sobre eles. O primeiro enmárcase na política soviética dos inicios da Guerra Fría e amosa a Stalin xustificando a presenza da Unión Soviética no leste de Europa por unha ansia de seguridade derivada dos sufrimentos da guerra pasada (SM 08, 251). É un texto que pode resultar comprensible para o alumnado dada a súa tendencia a persoalizar entes abstractos e a pode resultar motivador porque nel se

¹²¹ O normal é que moitos sucesos figuren nun ou dous manuais, sendo o máis repetido o que toca a crise dos mísiles, claro que neste exemplo o discurso do 22 de outubro de 1962 de Kennedy dificilmente pode considerarse imperialista, e é o único presente nun dos dous manuais nos que figura a crise (Santillana, 279).

respira unha linguaxe con ribetes sentimentais propia dun Estado despechado que aprecia un distanciamento cos seus recentes aliados¹²².

As potencialidades educativas do outro texto, sacado do *Pravda*, atópanse na seducción que pode exercer sobre os instintos gregarios da adolescencia pois, se ben nel deféndese a liberdade dos países do bloque socialista, afírmase que “*ninguna de sus decisiones debe perjudicar ni al socialismo ni a los intereses fundamentales de los otros países socialistas...*” (SM 02, 236)

Exemplos illados

Quedan illados textos como a percepción da cuestión irlandesa por parte de Gladstone (Rodeira, 97), o discurso do *Sangue e Lume* de Bismarck (VV, 59) e a cara colonial e intervencionista da Restauración patente nas declaracións dos Congresos de Viena e Troppau (Anaya, 94-5), atopándose neste último medidas que ensinan como as variantes do imperialismo apenas cambiaron no esencial cos séculos, pois os asinantes se declaraban co “*indiscutible dereito*” de “*adoptar medidas conxuntas preventivas*”.

Sobre as últimas actuacións dos Estados Unidos, Santillana (370-1) ofrece o maior elenco, con tres textos que mencionan o rexeitamento por parte deste Estado do protocolo de control da prohibición das armas biolóxicas e do tratado ABM, as limitacións postas á difusión da información sobre as baixas en Afganistán e Iraq e o seu abultado orzamento militar.

O neocolonialismo está presente nos textos a través de tres autores con voces procedentes da periferia: o clásico antiimperialista *As veas abertas de América Latina* (SM 08, 303), un texto de Samir Amin (SM 08, 307) e un discurso do presidente arxelino Houari Boumédiène (VV, 262).

¹²² “*Como pode calquera, que non tivo en conta estes sentimentos, describir estas aspiracións pacíficas da Unión Soviética como tendencias expansionistas nesta parte do noso Estado?*” O texto está datado o 13 de marzo de 1946. Nótese que a mención da acusación de expansionismo permitiría confrontalo co discurso de Churchill en Fulton.

Mapas:

Mapamundis da era do imperialismo

A emigración ás colonias ten pouca importancia na cartografía dos manuais, atopándose un mapamundi xunto con táboas, un texto e exercicios nunha páxina (Santillana, 139. v. imaxe 16) sobre a emigración europea na segunda metade do XIX situada inmediatamente antes dos apartados que se ocupan da carreira colonial decimonónica. No mapa é fácil vela febleza da emigración ás colonias, especialmente a francesa, mais o libro non remite a él cando fala da expansión colonial, e mesmo contradi a información proporcionada nel podendo lerse, ó falar das colonias de poboamento, que nelas “*se asentou unha numerosa poboación europea*” (143). O mapa ten a particularidade de selo único atopado que presenta a emigración de chineses e indios, ambas mencionadas no corpo do texto. A última destas vagas está en relación directa co fenómeno colonial. Na páxina non se menciona o colonialismo europeo, pese a que a relación co mapa é directa.

A cuestión das esferas de influencia tamén está pouco presente nos mapamundis, pois só se reflicte nos manuais de Anaya (152), SM 08 (115-6) e VV (98-9 e 107). Os Estados que as controlan son moi limitados: no primeiro libro son patrimonio exclusivo dos Estados Unidos, Xapón e Rusia, no segundo de Xapón e no terceiro do Reino Unido. O mesmo acontece cos territorios que padecen esta inxerencia pois, exceptuando o caso de Anaya, limitáanse a Persia, Sinkiang e a Mongolia exterior, non habendo ningún manual que reflicta o reparto de China ou as áreas de influencia na Guerra Fría. Os manuais VV e SM 08 presentan as áreas de influencia mediante as habituais liñas diagonais, mentres ó de Anaya -que os denomina “*intereses imperialistas*”- emprega formas pechadas similares a elipses que delinean peor as zonas. No último dos mapas do libro VV tamén se sinala o concepto afín de “*liñas de expansión colonial*” que se representan mediante frechas. O libro de Santillana, se ben menciona os roces do *Gran Xogo* en Persia, Afganistán e no Tibet no corpo do texto, no mapa que presenta Asia en 1914 (147) renuncia a sinalar as áreas de influencia, pois os territorios mencionados e o imperio zarista son representados na cor base do mapa.

Mapas e comunicacións

O caso da canle de Suez merece mapa a propósito nos manuais VV (97. v. imaxe 17) e SM 08 (39) e un texto no do ano 2002 (109), facendo lecturas incompletas das cuestións xeopolíticas, que foron determinantes á hora de adquirir novos territorios por parte dos europeos. O primeiro mapa, por exemplo, presenta Xibraltar, Malta, Chipre e Adén como etapas no tránsito entre Londres e Mumbai, pero nin as preguntas nin o discurso principal do libro falan delas, igual que ningún mapa trata a importancia dos arquipélagos e illas no Pacífico e no Atlántico que servían como escalas, pese a que súa importancia destacou por exemplo na Primeira Guerra Mundial e máis adiante debido á delimitación das augas territoriais para xestionar caladoiros ou o control de xacementos petrolíferos.

A asociación imperialismo-infraestrutura de transporte tamén se reflicte nun mapa cun texto explicativo acerca do Transiberiano do manual SM 08 (136) e nun mapa do imperio ruso do VV (99)¹²³ no que se detallan varios ramais da mesma liña férrea e se inclúe unha pregunta, facendo patentes ausencias como a canle de Panamá, os ferrocarriles que cruzaron América do norte no sentido dos paralelos e o Berlín-Bagdad, mostras ambas do descuido dos libros de texto polos imperialismos estadounidense en Latinoamérica e alemán no Próximo Oriente. Non obstante, dada a súa compoñente visual, a representación dos fenómenos xeopolíticos resulta sinxela de reter. Os inconvintes á hora de usalos nas aulas de secundaria son o escaso ou nulo contacto que os alumnos tiveron con estas cuestións e o seu descoñecemento da xeografía política e física básica, se ben os dous problemas son de fácil solución. Cabería ensinala importancia de Xibraltar, Singapura, da canle de Panamá, do *mapa rosa* ou dos xa mencionados Transiberiano, do ferrocarril Berlín-Bagdad xuntos nun mapamundi e non facelo só nalgúns e en mapas illados.

¹²³ Nun exemplo de coherencia interna do manual, este ferrocarril reaparece no mapa do desenvolvemento económico soviético anterior á segunda guerra mundial (151). Estaríamos ante unha segunda colonización, a industrial.

Mapas de África

O mapa de África figura en tres ocasións nos manuais de Santillana (145) e Anaya (151, 163 e 168), en dous nos VV (97) e SM 08 (117) e nunha nos de Rodeira (114) e SM 02 (105). Neste caso todos agás un coinciden en presentar un datado en 1914 indicando sete metrópoles, sen indicacións cronolóxicas e cunha serie de topónimos estandarizados. A excepción é a do libro de SM 02 que presenta un mapa “*da época*” que non permite a súa lectura debido a que as cores se misturan e os topónimos son pequenos, están en francés e esvaídos.

A perspectiva diacrónica é ofrecida en dous mapas, ben con frechas que indican os principais eixes de avance (Santillana), ben usando dúas tonalidades para indicalas posesións de cada metrópole en dúas datas consecutivas (SM 08). Tamén se fai a través da presenza en tres manuais de mapas anteriores ó reparto do continente. Estes sistemas permiten entender que a colonización empezou pola costa partindo dunha serie de nodos e -en todos menos no de Santillana- que a conquista se completou en apenas trinta anos. En calquera caso, dado que non existe información sobre o proceso de conquista, o papel do mapa parece ser de mero adorno, de medio para percibir a *grandeza* imperial ou un medio de memorizar datos de escasa utilidade, como se pode ver nas preguntas propostas, que inciden especialmente na enumeración das potencias participantes na conquista, con especial mención ós que posúen “*máis colonias*” (Anaya, 162) ou eran máis extensos e dos territorios que controlaban.

O caso máis flagrante deste afán pola memorización mecánica é o exercicio proposto no manual de Anaya (162) que, no *Taller de Historia* situado ó final da unidade 5, pide que se complete un mapa mudo de África igual ó do páxina 151 (V. imaxe 18) –salvo, evidentemente, na ausencia de topónimos no continente no primeiro– ata tal punto que mesmo coinciden as cores e a orde en que se presentan as metrópoles na lenda¹²⁴. O único exemplo que incita a pensar xeopolíticamente (Rodeira, 114) pide que se indiquen os Estados que impediron a continuidade dos imperios luso, francés e británico. A escasa importancia dada ós mapas colíxese do reducido número de cuestións, que se limita a unha ou dúas.

¹²⁴ O mesmo libro de texto propón un exercicio case idéntico cun mapa do sur e leste de Asia (159) e cun mapamundi (165) e un moi similar cun mapa da Europa napoleónica (39). O libro de Santillana fai unha proposta similar no tema 13 cun mapa de África e o sur de Asia referido á Descolonización (315). Este problema non é exclusivo dos libros españois pois atopámolo no manual italiano *Progetto storia 2* cos mapas do imperio napoleónico (Neri, 1991, 421 e 425).

África precolonial

Dos mapas do continente negro, catro que amosan a situación previa á conquista. O que figura no libro de Anaya preséntase ademais no marxinal *Máis alá de Europa: 1870-1914*, sen exercicios e sen envío a él nas dúas liñas (151) nas que se fala de África en 1880 –mesma data que o mapa, que figura dezasete páxinas adiante-. Pola súa parte, o SM 08 (117) presenta erros como situar os oromo coincidindo coas fronteiras de actual Somalia cando este pobo ocupaba maioritariamente áreas de Etiopía no XIX, situar os zulúes en Zimbabwe, sur de Zambia, e centro e sur de Mozambique cando a súa área estaba en Natal.

O mapa tamén presenta outro problema coa cronoloxía pois o seu marco histórico é o “*século XIX*”, o que supón un marco temporal excesivo para un mapa que non representa evolución histórica algunha. Ademais, en Natal presenta unha “*colonia holandesa*” que, tal e como explicita a parte teórica do libro só durou catro anos, polo que non é representativa do século, senón unha excepción. Asímesmo, a primeira pregunta acerca do mapa fala de reinos que existían “*antes da chegada dos europeos*” o que, ademais de non poder respostarse co mesmo pola presenza xa mencionada de Natal, esquece que a presenza europea se remonta como mínimo ó século XV. Ademais, a outra pregunta acerca do mapa fala das subdivisións en pobos como “*límites étnicos orixinais*” retomando o lugar común da ausencia de historia e da inmutabilidade das sociedades non europeas.

Ambos mapas misturan datos étnicos e políticos simplificando enormemente unha realidade con preto de 10.000 entidades políticas, ademais de recorrer ó mito das fronteiras fixas, concepto de orixe moderno (Fontana, 1999, 194), agochando que as fronteiras son un fenómeno histórico e que, como sinalou Pierre Vilar (1999, 147), os límites entre zonas tribais non poden ser definidos como fronteiras, proponendo en cambio o concepto de *zona*. Ningún libro pide a comparación entre estes mapas e os posteriores ó reparto, procedimento pouco habitual pero que tal vez sexa o máis completo que se pode realizar con material cartográfico (Trepát, 1995). Tampouco entran os manuais na situación do espazo que non se indica que pertencese a ningunha desas áreas étnicas, lingüísticas ou políticas.

Mapa de exploración

Existe un mapa de África referido a exploracións (Santillana, 145)¹²⁵. Representa as principais exploracións europeas no continente africano, amosando as rutas seguidas por vinte exploradores ou expedicións dos que especifica a nacionalidade e o período en que tiveron lugar, sendo destacable a ausencia de Richard Burton e J. H. Speke. Ten o valor de presentarse dunha maneira orixinal entre os mapas que amosan as posesións europeas en 1870 e 1914, funcionando como un fotograma intermedio e indicando o papel das exploracións na posterior dominación. O mapa ademais introduce un concepto que non figura en ningún outro manual pero que resulta suxerente, propio do período e potencialmente motivador, o de “*rexións descoñecidas*”. É criticable, Non obstante, porque repite información do mapa referido a 1870 e de forma incorrecta, pois volve presentalas posesións colonias europeas e, pese a que neste caso os datos supostamente son dez anos posteriores, nunha comparación apréciase que Francia perdeu Arxelia e Gabón e que a colonia portuguesa de Angola minguou. Estes erros son especialmente graves dados os serios problemas que se atoparon nos alumnos comparando mapas que amosan fases da ocupación europea de África.

¹²⁵ Existe un mapa de exploracións no manual de SM 08 (21) pero refírese basicamente ás marítimas e ó século XVIII, aínda que figuran as expedicións de Mungo Park.

Mapas de Asia e Oceanía

O límite dos mapas de Asia sitúase:

- no oeste, nun extremo da península de Anatolia (oeste ou leste), prescindindo en xeral do imperio otomán.
- no sur no extremo meridional indonesio.
- no leste na fronteira interna da illa de Nova Guinea ou algo máis ó leste.
- no norte ou excluindo o imperio ruso ou presentándoo sen especificala conquistas do Cáucaso nin do Turquestán.

No caso do Turquestán non existe uniformidade na súa presentación e non queda clara a súa condición de territorio colonial, especialmente pola súa contigüidade co resto do imperio ruso. É frecuente que figuren ou ben os territorios do emirato de Buxará, do xanato de Khiva e a rexión de Tuva ou cidades dos dous primeiros –Buxara, Samarcanda- ou do xanato de Kokand –Tashkent-. No libro de Santillana mesmo dase por suposto o coñecemento do Turquestán entre os alumnos pois figura na parte doutrinal do manual (146) pero non no mapa e o SM 08 presenta este topónimo nun mapa (82) entre “Turkmenistán” e “Sinkiang”, esquecendo que ambos forman parte do Turquestán. Ningún mapa presenta a presión simultánea de Rusia en tódalas direccións no XIX: Escandinavia, leste de Europa, Cáucaso, Asia central, Extremo Oriente, costa pacífica norteamericana e mesmo Hawai.

Similar a como se presenta esta área sucede cos territorios dependentes do imperio chinés, dentro do cal tódolos mapas delimitan a Mongolia exterior e o Tíbet – nun caso o Xinjiang- sen máis precisar ou no xaponés, onde Corea e Taiwan –que aparece en tódolos exemplos noutra mostra de eurocentrismo como Formosa- aparecen co topónimo, pero sen indicala súa condición de territorios dominados, negándose así ós *orientais* a *capacidade* de oprimir e dominar, o dominio da forza. En troques, ningún manual olvida Macau e Hong Kong, pero Timor leste e os enclaves franceses e portugueses na India non figuran nun¹²⁶.

¹²⁶ O de SM 08 (116) preséntaos todos en laranxa, a cor destinada a diferenciar as posesións galas.

Esta ambigüedad non ocorre á hora de representalo imperio ruso nas lendas correspondentes, nas que se atopan rasgos eurocéntricos como que esta potencia apareza na lenda de tódolos manuais con excepción dun (Santillana) mentres o chinés non o fai en ningún e o otomán só nun (Anaya). Mesmo Xapón é excluído de dous manuais (SM 08, VV), o mesmo número dos que exclúen a Alemaña (Rodeira e Santillana). Ningún o fai cos Estados Unidos. O número de metrópoles sinaladas nas lendas oscila entre seis e nove.

Os mapas de Asia presentan un grado de similitude maior que os africanos ó non existir exemplos de varios períodos, correspondendo todos a 1914 agás un sen data (SM 08, 116) e outro a 1912 (Rodeira, 115). Ningún representa o reparto de China, que condicionará poderosamente a historia deste coloso ata o presente, nin que moitas das novas colonias europeas foran outrora territorios dependentes da China Qing¹²⁷, nin cuestións estratéxicas como a expansión británica pola India dende Bengala e un par de núcleos costeiros indios ou as pugnas de gran importancia no presente como as existentes polo control de Afganistán, o Tíbet e o estreito de Malaca.

Oceanía apenas figura nos mapas: a zona occidental aparece en varios de Asia e o conxunto nos dous existentes que ilustran xuntas a expansión xaponesa e estadounidense (VV, 101 e Santillana, 151. V. Imaxe 20). Éstes presentan a particularidade de seren virtualmente idénticos: usan o mesmo número e posición de signos e idénticos sinais na lenda, cambiando detalles como o título, as cores empregadas e o tamaño da área representada. Ambos asocian, como no corpo do texto, os dous imperialismos, apuntando a unha concepción teleolóxica da historia, se cabe máis claramente patente nos mapas pois parecen pensados para facer ver inevitable o desencadenamento dunha guerra entre as dúas potencias, sospeita que se confirma no libro de Santillana por presentar unha pregunta que induce a obter esa interpretación. En calquera caso, non figura neles a decadencia española en Oceanía nin as colonias doutras potencias na área e no tocante ás intervencións estadounidenses no Caribe –que aparece no recuncho inferior dereito destes dous mapas- limitan o seu número entre 1898 e 1907 a sete.

¹²⁷ O libro de Santillana mesmo fala dunha “**repartición do territorio chinés en cinco zonas de influencia**” e de “**portos e áreas de influencia**” dentro dun subapartado que ocupa media páxina (148) pero no mapa do páxina anterior apenas figuran Hong Kong e Macao.

Mapas da Descolonización

No terreo da Descolonización, o recurso a mapas para clarificar e ampliar a parte teórica dos libros de texto é maior que no referido á era do imperialismo. En catro (Santillana, 297; VV, 266; Anaya, 356 e Rodeira, 289) figura un mapa que inclúe África e Asia meridional conxuntamente -dos que tres presentan tamén os de cada continente por separado-, un da “*desmembración do imperio otomán*” (Santillana, 301), pero só hai un mapamundi do proceso (Santillana, 293) e hai tres manuais que non presentan o mapa de Asia (SM 02 e 08 e Rodeira).

Os libros de texto optan por indicala data de independencia sobre cada novo Estado (Rodeira, 289), sinalalo mediante cores ou ben por décadas (VV, 266) ou combinalo primeiro sistema co segundo establecendo tres grandes períodos coa separación entre eles en 1955 e 1970 (Santillana, 297), exemplo que está en coherencia coa articulación do corpo do texto. O número mapas varía dos catro dos manuais de SM¹²⁸ ós oito do VV

O máis comun é representar na lenda ás vellas metrópoles o que, tendo en conta que as guerras perdidas polos europeos ou figuran nos temas referidos á Guerra Fría -como Indochina e Vietnam-, non aparecen -como Indonesia- ou non se reflicten nos mapas -como Arxelia-, estamos de novo ante unha lectura *rosa* da cuestión. O que sí se presenta nestes temas son mapas do consumo de calorías diarias (VV, 262), de renda per cápita (Rodeira, 298) mundiais, mortalidade infantil ou representando os conflitos na África subsaxariana (Santillana, 317) ou as guerras ou o problema dos refuxiados entre a India e Paquistán (Santillana, 316; VV, 250 e Rodeira, 291) presentando a Descolonización como un fracaso a través de fenómenos dos que unha gran parte da responsabilidade recae sobre as antigas potencias coloniais. Non hai mapas das infraestruturas e industrias que deixaron os *civilizadores* e moi poucos da Asia descolonizada e a súa evolución socioeconómica. Ningún recolle a desmembración da URSS como unha descolonización.

Nos mapas africano-asiáticos están presentes os pequenos enclaves estratéxicos que non figuraban nos da colonización, sendo frecuentes Singapura, as illas Seychelles, Suazilandia ou Bahrein. Non obstante, non aparece Taiwán como territorio

¹²⁸ Da cuestión árabe-israelí só se conta o de 1948 como referido á Descolonización e no caso de presentarse varios mapas consecutivos dun mesmo fenómeno cóntase como un. Estudáronse aparte os mapas sobre o problema de Israel/Palestina porque, pese a figurar sempre no estudo da Descolonización, aquí interesa máis como un novo fenómeno de colonización e imperialismo que como unha Descolonización.

descolonizado pese a aparecelas Coreas. Naqueles que figuran as descolonizacións ata o presente non se atopan nin as repúblicas de Asia central nadas do colapso da URSS nin Macau ou Hong Kong. Eritrea só figura nun e o Sáhara occidental figura como descolonizado en tres. O caso dos Dominios é particular, pois Sudafrica figura como independente en 1910 (Santillana), na década dos 60 (Anaya), en 1961 (Rodeira e SM 02) e en 1991 (VV)¹²⁹ e Australia e Nova Zelandia ou son cortados pola lenda ou polo desprazamento ó oeste da marxe oriental do mapa ou figuran sen sinal algún.

Os mapas da Descolonización en Asia aportan poucas diferencia cos que se acaba de comentar: figuran neles os dous enclaves do sur de China, se ben só hai un caso no que se proporcione a súa data de descolonización; nun caso indícase a descolonización de Papua-Nova Guinea de Australia, noutro as das Maldivas, Bahrein e Qatar e nun terceiro a de Taiwán, datos que así presentados son de escasa utilidade.

Os mapas de África, máis frecuentes, presentan menos puntos de interese: o Sáhara occidental só figura nunha ocasión como conquistado por Marrocos, igual que Cimbabue como independente tras 1980, pero Eritrea e Namibia aparecen liberadas correctamente en tódolos mapas que indican datas. Non figuran as etnias maiores en ningún mapa e naqueles onde se indican conflitos confúndense os causados na procura da independencia, etiquetados como “*guerras de liberación nacional*” ou “*de liberación colonial*”, cos posteriores pois figuran nas lendas como “*insurrecciones, atentados, represiones violentas*”, “*principais conflitos violentos*”, “*conflicto interétnico*” e “*conflicto relixioso*”¹³⁰, chegándose a mencionar a guerra de Arxelia como unha “*Guerra civil FLN-OAS*” (SM 08, 303).

No único mapamundi sobre a Descolonización é claro o prexuízo que a presenta como a porta aberta a unha sucesión de calamidades pois leva o encabezamento “*Descolonización, subdesenvolvemento e **conflitividade***” (Santillana, 293. Esta letra negra e a seguinte son nosas) e dos seis sinais da lenda, catro refírense a conflitos – incluíndo “*graves conflitos internos*”- e outro a súa condición de vellas colonias.

Nos mapas de África, a lectura devaluadora das realidades autóctonas complétase coas omisións de derrotas europeas, a marcha dos colonos ou as numerosas

¹²⁹ Neste caso inclúen un signo na lenda único para este Estado cun texto que ocupa tres liñas.

¹³⁰ Os dous últimos e “guerra civil” figuran sinalados no mapa do manual de Rodeira nunha extraña mezcla de fenómenos susceptibles de superpoñerse, que parecen ter como único fin representar unha situación calamitosa. O mapa tamén confunde ós alumnos coa presenza de cinco cores na lenda ás que suman os oito signos (dous deles con raiados diferentes).

revoltas anticoloniais¹³¹ e non se recollen sucesos históricos que supoñen un demérito para as potencias colonizadoras e son fitos na Descolonización como as matanzas xa mencionadas de Arxelia ou Madagascar ou a deportación de Muhammad V. Tampouco figuran as intervencións militares ou as bases dos antigos colonizadores nas novas nacións. Próximo Oriente non figura indicado en ningún mapa africano pese á relación coa parte setentrional do mesmo -Santillana opta por presentalo nun mapa aparte-e só o libro SM 08 sinala independencias “*proclamadas por minorías brancas*”. A independencia das colonias españolas en África merece mapas específicos en tres manuais (VV, SM 02 e Santillana).

O conflito árabe-israelí aparece asociado á Descolonización mentres as guerras de Indochina ou o conflito de Suez¹³² fano nos temas referidos á Guerra Fría sen explicarse nunca o porqué deste proceder. A primeira cuestión figura representada habitualmente a través de varios mapas que nos sitúan ante un proceso evidente de imperialismo pois nas lendas se fala de territorios ocupados, conquistados, “*baixo control*”, bloqueos, éxodos, muros, etc. A cuestión dos refuxiados palestinos só figura nun mapa (VV), e os controis israelíes e os colonos en ningún, pese a que ser o fenómeno histórico máis representado cartográficamente, chegando o manual VV a usar catro mapas diferentes. Pese a esa difusión, ningún mapa observa o problema a escala planetaria cos xudeus chegados de todo o mundo, os refuxiados palestinos, a situación dos países árabes, o apoio estadounidense, o papel de Irán, a diáspora xudia ou a escasa superficie da área en cuestión. Tampouco existen mapas que presenten a fundamental cuestión da distribución das diferentes nacionalidades e relixións no espazo en forma diacrónica.

¹³¹ A título comparativo véxase, por exemplo aquel das revoltas en África extraído dunha obra de Catherine Coquery-Vidrovitch presente nun libro de Marc Ferro (1994, 348).

¹³² A importancia deste feito na Descolonización é destacado entre outros por Marc Ferro (1994, 439). Do mesmo xeito nunca se menciona que franceses e portugueses dicían actuar contra o comunismo cando defendían a colonización, o que supón esquecer outro punto de contacto entre Guerra Fría e Descolonización.

Outros imperialismos

Latinoamérica

A descolonización latinoamericana preséntase de forma canónica coas campañas de Bolívar e San Martín e as datas de proclamación da independencia de cada país. Non obstante, exclúese o que ten de continuación do vello colonialismo por parte dos antigos colonos. A colonización da Patagonia só figura nun manual¹³³.

No caso do manual de Anaya esta vaga descolonizadora represéntase de forma simultánea con datas que se inician a principios do XIX ata 1983 sen indicarse a periodización máis que con datas superpostas o que dificulta a comprensión, máxime cando na parte textual do libro nunca se fala dun proceso máis alá do Plan de Iguala (1821). Pese a esta representación a longo prazo, México aparece no mapa sen as provincias conquistadas polo seu veciño setentrional case trinta anos trala independencia. Outro caso confuso en relación á mesma cuestión é o ofrecido nun mapa do continente en 1900 (SM 08, 119) que presenta tres fronteiras de México sen explicación.

A expansión continental estadounidense

A expansión dos EEUU anterior á guerra civil é a esquecida con máis frecuencia e así, por exemplo, o manual SM 08 fala exclusivamente da ocupación das “*grandes chairas centrais*”. Ademais, ningún mapa ensina que ó inicio dese conflito, pese a levar case dous séculos e medio de expulsión cara ó oeste, as poboacións autóctonas todavía controlaban a metade do actual territorio estadounidense (Garraty, 470). Mesmo hai un mapa (SM 08, 84) titulado “*Estados Unidos e a guerra de Secesión*” que presenta todo o ancho do país dominado polos brancos en 1870, respetando a convención de que é occidental todo o que os países reclamaban como seu sen considerar á poboación nativa, engano que os alumnos asumen sen dúbida como se veu na investigación na aula¹³⁴. No mapa citado figuran catro etapas de “adquisición” de terras e o ano de entrada de cada

¹³³ No de Anaya (79), aínda que non se explica en ningures. O VV deixa o extremo meridional do subcontinente sen colorear pero sen indicación nengunha. Dados os resultados obtidos cos alumnos con estes mapas debería optarse por excluír estes datos ou presentala historia contemporánea latinoamericana adecuadamente.

¹³⁴ Compárese co ofrecido en http://www.lib.utexas.edu/maps/united_states/us_terr_1870.jpg Nel figura a división política dos territorios, interesante entidade particular dos Estados Unidos que supón unha clara sinal dun proceso de expropiación e aculturación no que os “non organizados” actúan como sinónimos de colonias. Na mesma páxina poden consultarse catorce mapas da expansión dos Estados Unidos moi simples. Consultado o 17 de setembro de 2011.

estado na Unión, pero esta información non é analizada, non garda relación coa parte principal do libro nin con outros sucesos ou co presente. Ademais, a expansión apenas se menciona nunha pregunta que incide na visión triunfalista, pedindo enumeralos territorios “incorporados” antes da Guerra Civil.

No libro VV adícase unha páxina ó “Imperialismo de Estados Unidos” (100) pero nin nela nin fóra dela figura a conquista do seu actual territorio máis que nun mapa do tema 1 titulado “As trece colonias”. Nel, a usurpación territorial é patente pois na área marcada como “territorio indio” a parte ó norte do río Ohio aparece nun verde claro que indica “expansión territorial en 1783”, e a metade meridional son “territorios do oeste reservados aos indios”. Non obstante, deste xeito se obvian a conquista anterior e a posterior, a ilexitimidade orixinaria dun proceso evidente de colonización que non é tratado como tal.

O manual SM 08 elude tamén as guerras indias e preséntaas de xeito subrepticio nun mapa da guerra da independencia (55) no que figura un “territorio indio” que abarca do Misisipí ós Apalaches así como unha “*líña de límite de expansión dos colonos imposta por Gran Bretaña*” ós que non se menciona no corpo do texto.

No manual de Anaya preséntase un mapa da expansión continental indicando as datas de acceso á unión dos diferentes Estados, indicándose no pé que “moitas” das tribos “*foron exterminadas ou quedaron decimadas e reducidas en reservas*” (17)¹³⁵, claro que é un espazo pequeno fronte ás tres páxinas que se adica á “primeira revolución democrática” e está fóra do discurso principal. É común ademais falar da “*colonización efectiva do oeste americano*” (Rodeira, 50), pero nunca de imperialismo nin colonialismo nin explicar o proceso.

O imperio napoleónico e a Europa decimonónica

O máis completo mapa do imperio napoleónico é o do libro SM 08 (61. v. imaxe 21), pois inclúe o dominio exercido non só por Francia, senón tamén por Gran Bretaña -sobre Sardeña e Sicilia- e o imperio otomán -nas rexencias norteafricanas-. Varios mapas optan por presentar dentro do imperio otomán os límites de Moldavia, Valaquia e Montenegro, do mesmo xeito que se facía co Turquestán ruso ou certas rexións do

¹³⁵ Pese a ser un fenómeno extendido ningún libro trata a cuestión nin o suposto obxectivo de protexer con elas ós nativos dos brancos de “*éléments destructeurs ou corrupteurs*” (Delpal, 2005, 296 e 299), idea próxima ó ideal proteccionista de moitos alumnos, como se verá na parte das entrevistas.

imperio Qing, sen explicación nin referencia no corpo do texto nin no material paratextual.

Asociado ó mapa da Europa napoleónica, e presentado habitualmente un par de páxinas despois, está o que representa o continente en 1815. Neste caso a información do corpo do texto e a aportada no mapa presentan disonancias pois, mentres no primeiro e nos encabezamentos dos mapas preséntase o acontecido como unha restauración, a información presente nos mapas sitúa ó lector ante unha paz que altera o *statu quo ante bellum* con cambios territoriais a favor dos vencedores. Ademais, e de forma significativa esquecéndose as adquisicións británicas, potencia que practicaba unha política a escala mundial e mantiña un soño ultramarino amosando a habitual focalización dos manuais na historia europea renunciando a anticipar a crecente importancia mundial do Reino Unido.

Entre este momento e a Primeira Guerra Mundial tódolos manuais presentan as unificacións alemana e italiana. Ambas permiten -como no acontecido cos mapas da Restauración- unha dobre lectura ó aparecer un fenómeno liberador e ó mesmo tempo unha expansión armada¹³⁶. Tamén figuran en dous manuais (VV, 116 e Santillana, 114) a distribución étnica do imperio austrohúngaro e un o de Europa en 1914 (SM 02, 92) anunciando o porvir como se fose inevitable e asociando indirectamente nación con Estado. Apenas existen outros mapas étnicos de calquera outro imperio ou territorio.

O imperio zarista

Catro mapas (Santillana, 115; Rodeira, 102; VV, 99 e SM 08, 82) individualizan ó imperio zarista, pero non no contexto das expansións por territorios contiguos, senón dentro de temas sobre a Europa previa á 1914, insitindo nunha visión teleolóxica que prepara para a revolución de 1917, esquecendo a historia previa de Rusia. A información sobre Asia que figura neles solábase coa presentada sobre o colonialismo neste continente e a maioría dos datos non se corresponden co presentado no texto dos manuais nin son considerados nos exercicios dos que, dende o punto de vista desta investigación e sen comentar exemplos xa vistos, son destacables dous: o do manual de Santillana e o de Rodeira¹³⁷.

¹³⁶ Raymond Aron sostén a lexitimidade de definir a Bismarck como imperialista, así como á URSS nas súas relacións internas (1963, 314-5). A cuestión do carácter imperialista das unificacións italiana e alemana tratouse na investigación de aula.

¹³⁷ O primeiro é un exemplo da pouca coherencia coa que demasiado frecuentemente os libros de texto presentan os materiais, pois pide as razóns da expansión rusa, cousa que non resulta sinxela de facer coa

O *Gran Xogo* aparece máis claramente nestes mapas do imperio ruso que nos de Asia, pois nos manuais VV (99. v. imaxe 22) e SM 08 (82) sinálanse as áreas de influencia deste imperio: o primeiro indica en Persia, Afganistán e o Tibet o que son tensións entre potencias como “enfrentamentos coloniais”, e o outro fai de igual maneira nas mesmas áreas pero con signos diferentes. Nos mesmos mapas aparecen topónimos modernos como Turkmenistán –entón, Transcaucasia- e Kazajstán –sendo máis correcto situalo pobo kazaxo-. Nin o *Gran Xogo* nin as cuestións mongola, manchú ou do Sinkiang figuran na parte teórica de ambos libros¹³⁸. O manual VV utiliza tamén unha extraña distinción entre “adquisicións”, que son territorios incorporados, e “ocupacións”, termo que se refire exclusivamente a Manchuria.

Existen tamén erros coa data de nacemento do imperio pois, aínda que nace con esa denominación en 1721, a conquista de Siberia se inicia a finais do século XVI e a expansión primeira ten lugar co crecemento do Gran Ducado de Moscú a principios do XIV. Non obstante, dos tres mapas que presentan datas, dous optan por 1689, probablemente referíndose ó primeiro tratado ruso-chinés de Nerchinsk, e o outro por 1841, data que sen relevancia na evolución do imperio ruso. O mapa que cobre un período maior do imperio zarista é o de Santillana, que representa tres períodos de expansión no mapa iniciándose en 1598. No libro non se xustifica esa periodización, pero as divisorias coinciden coa morte de varios zares –Feodor I, Catalina II e Nicolás I- e o inicio da Primeira Guerra Mundial, nun exemplo máis da sobrevaloración das figuras reais á hora de narralos feitos pasados.

A expansión rusa é presentada habitualmente no estreito marco da contemporaneidade, roubando preto de catro séculos á mesma e desvirtuando así a súa comprensión. Prescínlese tamén de sinalar as súas similitudes con outras expansión como as ocorridas nos Estados Unidos e Canada (McNeill, 1993, 122). Algunhas das conquistas rusas preséntanse sen cronoloxía, coma ocorre no mapa con que se inicia o manual VV (2-3) coas efectuadas no XVIII –Estonia, Livonia e o kanato de Crimea- limitándose as cores a sinalar “*Rusia y su expansión*”. O emprego dunha perspectiva

información do mapa ou da parte escrita do manual. O segundo menciona a caída do imperio ruso en 1991, o que supón un pequeno apunte dun suceso sobre o que ningún dos libros de texto fala, pois ningún explicita a continuación do imperio ó longo do século XX pese ó radical cambio sociopolítico da revolución e sen chamar descolonización ó ocorrido na data antecitada.

¹³⁸ O VV adica oito liñas ó imperio ruso e o SM 08 no apartado onde figura o mapa explica a *cuestión de oriente* sen mencións a Asia. Esta cuestión figura nun pequeno recuadro do mapa aquí comentado pero nela se recolle a área dos Balcáns e o Mar Negro e información acerca da guerra de Crimea.

estreita acontece tamén co crecemento do Estado de Prusia, de gran importancia nos séculos XIX e XX.

Os Balcáns e a URSS

Ben nos temas sobre política intereuropea ou nos antecedentes da Gran Guerra está a cuestión dos Balcáns, que ocupa numerosos mapas debido ó seu papel de tráxica apertura e peche de século en Europa e que interesa aquí pola presenza dun proceso de desmembración imperial do que deriva outro de control indirecto de grandes potencias e pola presenza de políticas imperialista por parte dunha potencia rexional. Fronte a estes rasgos, o que se suliña nos manuais é o aspecto individual, a enumeración dos países nacentes e os perdedores, sen amosalos eixes de expansión dos grandes imperios - austrohúngaro e ruso- e das potencias de terceiro orde como Serbia e Bulgaria ou a importancia da área para os británicos. Só se presenta un mapa no que figuran as nacionalidades referido a Iugoslavia.

No tocante á URSS, seguindo a orde cronolóxica, son frecuentes os mapas sobre a guerra civil rusa, nos que figura outro fenómeno esquecido, a participación de tropas dos membros da Entente, que pode servir de base para reflexionar acerca de como o posterior imperialismo soviético en parte foi unha reacción a esta agresión a un Estado non imperialista no seu nacemento –o resultado do tratado de Brest-Litovsk figura tamén en moitos manuais en forma de mapa-.

Con respecto ó mesmo Estado, existe unha tendencia a suliñar as súas subdivisións administrativas pese á súa pouca relevancia. Un caso singular da mesma é o mapa do libro de Anaya (210), que distingue en cores cinco tipos de repúblicas e detalla ata vintecatro numeradas e con data de ingreso na Unión, dato así mesmo ofrecido no mapa de SM 02 (141) en cinco cores para cinco diferentes datas. Existen contramapas que representan a disolución –descolonización?- da URSS nos que se atopan os mesmos problemas, ós que se suma o feito de non se por en relación cos anteriores¹³⁹.

O único intento de profundizar nas complexidades soviéticas resulta en fracaso. Nel, o libro VV (142 v. imaxe 23) ofrece un mapa que mezcla o étnico, o xeográfico e o relixioso sen explicación no pé nin na parte textual, e así as catro categorías que

¹³⁹ Por exemplo, o libro de Anaya repite o mapa da páxina 210 na 332, esta vez presentando quince repúblicas, novamente tanto no mapa como nunha lista. O manual non explica os motivos do cambio e qué aconteceu cos territorios que pasaron a formar parte de Rusia.

presenta son: república de Rusia, repúblicas eslavas –categoría que só inclúe Ucraína-, do Cáucaso e musulmanas. Ademais, induce a asociar nacionalidade e república soviética coas preguntas ó inquirir acerca das nacionalidades da Unión Soviética, e confunde ós alumnos pedíndolles a enumeración das relixións existentes no mesmo Estado sen ofrecer outra información que a do mapa. Ningún mapa representa a presenza de colonos rusos na URSS¹⁴⁰.

O período de entreguerras: fascismo, nazismo e Xapón

No caso do nazismo, varios manuais individualizan as intervencións exteriores do réxime previas a setembro de 1939. Acerca destes mapas existe abundante información nos manuais debido á súa importancia histórica, se ben figura nos temas adicados á Segunda Guerra Mundial. Porén, atópanse casos de fenómenos destacados no corpo de texto que non figuran nos mapas e á inversa¹⁴¹ e tódalas catalogacións destas agresións insisten na etiqueta de “expansionismo”. O libro de Anaya é o que aporta máis detalles, pois mostra incluso as anexións de Hungría.

A única tentativa de tratala cuestión racial en relación co Terceiro Reich usando un mapa atópase nun exercicio do libro SM 02 en relación ó mapa de “Europa bajo la dominación hitleriana”. Éste resulta interesante por adoptar unha perspectiva nova e importante dentro do imperialismo nazi, pero incurre no erro de aceptala claficación simplista do nacionalsocialismo e nun erro habitual xa visto nos exercicios propostos nos libros de textos: a súa dificultade¹⁴².

No caso de Xapón non existe ningún mapa que recolla as súas conquistas dende a colonización de Hokkaido ata a máxima expansión en 1942. Ademais, existe unha gran distancia nos libros entre a descripción das conquistas de Taiwán ou Corea e as previas á conflagración mundial¹⁴³ e, mesmo cando se presentan mapas sobre os anos

¹⁴⁰ http://www.lib.utexas.edu/maps/commonwealth/russians_ethnic_94.jpg Tamén se pode combinar con porcentaxes étnicos en forma numérica e en gráficos de sectores como en: http://www.lib.utexas.edu/maps/commonwealth/soviet_ethnic95.jpg Consultado o 18 de setembro de 2011.

¹⁴¹ No manual VV o Sarre figura en negrita na páxina 200 pero non no mapa, no que sí figura en troques Renania que, se ben aparece no corpò do texto, non se destaca. A mesma situación co Sarre ocorre no libro de Santillana (246).

¹⁴² Pide clasificalos países ocupados “según sus orígenes «raciales»”, o que só pode realizarse pola información presentada na introducción ó dossier 2 (176) que presenta a distinción do Terceiro Reich entre escandinavos, latinos, eslavos, xudeus e xitanos, categorías alleas á meirande parte dos alumnos.

¹⁴³ No manual SM 08 hai setenta e nove páxinas e catro temas de distancia entre un período e outro, o que, tratándose da historia de Extremo Oriente fai que o asunto quede esquecido, máxime cando só ocupa tres liñas no tema referido á Era do Imperialismo.

trinta e corenta, a expansión anterior queda lexitimada ó falar destas dúas áreas como “*territorios xaponeses en 1932*” (Rodeira, 2007), especialmente tendo en conta o elevado descoñecemento da xeografía política dos alumnos de secundaria.

No último dos mapas do Xapón do Eixe (195) atópase unha deficiencia pedagóxica habitual como é ofrecer datos de escaso ou dudoso valor, neste caso indicar as provincias chinesas controladas polo Guomindang en tres datas diferentes da primeira metade dos anos trinta. Os mapas que representan as conquistas xaponesas ademais solápanse cos que representan a fronte do Pacífico na subseguinte guerra, aínda que os que aquí nos ocupan representan en dous casos unha área máis pequena na que non aparece nin sequera o sureste asiático.

A economía mundial e a cuestión irlandesa

O libro VV presenta dous mapas nos que se aprecian algunhas implicacións económicas do colonialismo europeo contemporáneo: un sobre o movemento de capitais no mundo en 1914 (94) e outro que amosa a difusión da crise de 1929 (166 v. imaxe 24).

O primeiro ten a particularidade de figurar nas páxinas adicadas ó colonialismo europeo contemporáneo e de representar un suceso económico que exemplifica o exposto no corpo do texto da páxina en que se presentan. Ademais, nel os datos negan a tese recollida en varios manuais acerca da importancia das colonias como focos de inversión, pois pode lerse como África recibía o 6,4% do total, Oriente Próximo e o imperio Otomán o 3,6% e Asia o 7,1%. Non obstante, sería importante suliñar a importancia que estes baixos investimentos tiñan nas zonas de destino.

O segundo mapa é tamén orixinal no panorama dos libros de texto. Pese a presentarse nun tema acerca do período de entreguerras, encaixaría sen apenas cambios nun acerca da era do imperialismo, pois permite observa a existencia de dous mundos económicos nos anos trinta, cada un coa súa lenda nun recuadro independente. Un é presentado como “*economías arruinadas polo afundimento dos intercambios mundiais e o prezo das materias primas*” e consiste na súa maior parte nas colonias europeas, pero inclúe tamén a China e ó conxunto do continente americano salvo os Estados Unidos, o que permite observar as similitudes no terreo económico entre as e semicolonias e as colonias formais.

Este mapa da expansión da crise transmite ademais información non tratada apenas ó falar da expansión europea, como a dependencia das colonias con respecto ás

metrópoles, que atopan nels mercados e financiación, é dicir, a situación inversa á comúnmente prantexada acerca da necesidade das nacións máis industrializadas de importar materias primas baratas. Outro interese do mapa reside en que permite visualizar a importancia dos monocultivos, pois se individualizan unha serie de territorios asociados cada un a unha “*materia prima cuxo prezo baixou fortemente*” e na que non só aparecen o caucho de Indonesia e o café de Brasil, senón a lá de Australia ou o trigo canadense.

O libro VV presenta así mesmo outro mapa da partición de Irlanda (179) que non explica o colonialismo británico nesta illa, pois non é máis que que unha ilustración mínima do mesmo, polo que comparte os problemas atopados no corpo do texto dos manuais. Limítase a diferencialo Ulster do Estado libre de Irlanda aportando erróneamente 1921 como data da partición. A súa relación co texto do libro limítase a catro liñas ó seu carón no medio dun parágrafo que se inicia e finaliza falando da crise económica en Gran Bretaña.

As guerras mundiais

Tódolos manuais presentan mapas do fin das dúas conflagracións mundiais. No caso da Primeira Guerra Mundial óptase por unha lectura positiva, oposta á vista na Descolonización, obviando os paralelismos destacados por Davidson (1992): só nalgúns casos se destaca o nacemento dos mandatos no Próximo Oriente e nunca os do resto do globo, dous manuais presentan -sen aportar información- as independencias circunstanciais do Cáucaso sur e só o manual de Santillana (174), por medio dun segundo mapa, presenta as disputas e tensións causadas polas novas fronteiras destacando dúas minorías nacionais no leste europeo: húngaros e alemáns. Nos exercicios insístese no nacemento de novos Estados sen facer nin pedir unha lectura do suceso nunha nova mostra da importancia dada a enumeración de unidades políticas.

Na segunda posguerra mundial os mapas representan 1945 deixando o predominio dos dous novos imperialismos para outros temas, usando por tanto unha perspectiva estreita e de escaso interese por haber máis adiante mapas coa situación na Guerra Fría. Deste xeito, os da fin da guerra só recollen os cambios das fronteiras da Unión Soviética, Polonia e a ocupación de Alemaña. A ausencia dun mapamundi impide vela inmediatez do fin da guerra e o inicio da Descolonización en Asia, amosando novamente unha historia con cortes bruscos.

No referido á posguerra atopouse como novidade a presenza de mapas cos movementos de poboación, unha forma de opresión nacional moi propia do réxime soviético¹⁴⁴ e que só queda recollida en dous libros de texto (SM 08, 220 e Santillana, 259). Neles figura a poboación deportada polos soviéticos das repúblicas bálticas ou os colonos deste mesmo Estado enviados cara o oeste. No libro de Santillana inclúese un suceso case vinte anos posterior e relacionado ca Descolonización –en cuxos mapas non aparece-, o éxodo dos *pied-noir*, pois figuran un millón de desprazados franceses de Arxelia “despois da guerra”.

A Guerra Fría

Acerca da Guerra Fría, os libros de texto amosan frecuentemente a suxección do leste europeo. Por exemplo, no mapa de Europa en 1948 do de Santillana (271), as zonas “baixo influencia” de cada superpotencia aparecen sinaladas con cores, pero no leste, o inequívoco signo dun tanque cunha bandeira vermella sinala ademais a presenza do exército soviético¹⁴⁵. Fronte a esta lectura, as propostas noutros libros falan de aliados, de capitalistas/comunistas, membros da OTAN/Pacto de Varsovia, etc.

No mapa do manual de Santillana que presenta o marco espacial da historia do bloque comunista (345) volve destacarse a opresión soviética en Europa. Na lenda fala de “*asistencia militar*” e de “*Países en que nalgún momento se **impuxo** un réxime comunista*”¹⁴⁶ pero no equivalente ó falar do capitalista (319 v. imaxe 25) fala de “*acordos de cooperación*” ou de achegamentos. Este último mapa ten o interese de non presentar a dominación estadounidense como militar ou política, senón asociada ó símbolo do dólar como “*centro reitor da economía capitalista*”, presentando fenómenos de dominación económicos a través dunhas expresivas redes de intercambio que se desenvolven no sentido dos paralelos no hemisferio norte e en sentido vertical –

¹⁴⁴ Así mesmo unha política imperial común, atopada por exemplo nas colonizacións do imperio zarista ou otomán (Burbank e Cooper, 2010, 281).

¹⁴⁵ A insistencia na opresión soviética apréciase en que os “*países baixo a órbita ou a influencia da URSS*” volven a aparecer nun mapa adicado exclusivamente a ese propósito (349). Na lenda, a lectura da labor das tropas soviéticas é ambigua pois fala de “*países **liberados** polo Exército Vermello*”, pero nunha pregunta fala de países “*ocupados*” polo mesmo. A negrita é nosa.

¹⁴⁶ A negrita é nosa. O mapa ofrece unhas categorías interesantes que reflicten fenómenos pouco difundidos do imperialismo e mesmo a tenue barreira que ás veces existe entre dominio e influencia: países satélites da URSS, países comunistas cuxas relacións coa URSS pasaron por diversas fases, países en que nalgún momento se impuxo un réxime comunista e países que recibiron asistencia militar da URSS nalgún momento da guerra fría.

descendente, co sentido habitualmente asociado a esta lectura- no austral¹⁴⁷. Implícitamente pode colexirse que ese poder material pode influir na voluntariedade dos acordos políticos, pero o libro non suxire esa lectura.

A mesma disimetría atopáse na unidade 13 do libro VV que non presenta mapas no apartado 1, o referido ó bloque capitalista, mentres no 3, que explica o socialista, ten dous nos que figura o despliegue específico de divisións blindadas e de infantaría soviéticas no leste de Europa (282) e unha serie de frechas que dende Moscova se despregan polo mundo a modo de tentáculos –como o polbo do cartel contra o imperialismo estadounidense en Francia- despregando bases e guerrillas así mesmo representadas (283 v. imaxe 26). Este mapa presenta dous aspectos novedosos: en primeiro lugar, ilustra un apartado que se ocupa da “*expansión do comunismo no mundo*”, e en segundo presenta categorías orixinais propias do imperialismo do período: “*países con bases aéreas accesibles aos avións de combate soviéticos*”, “*base naval soviética*” e “*guerrillas sostidas pola URSS e os seus aliados*”.

Nun mapa de Santillana (345) e noutro de Anaya (315) é patente a presenza de países neutrais, fenómeno importante á hora de estudala agresividade internacional que non é analizado en ningún manual pese a que o currículo pon énfase na difusión do pacifismo:. Do mesmo xeito, tamén se aprecian os réximes comunistas heterodoxos que non foron ocupados polo exército vermello, interesantes casos de estudo á hora de coñecer os límites e riscos da independencia de países pobres ou potencias medias.

A escasez de cambios territoriais na Guerra Fría dificulta a expresión tradicional en mapas, e non se atopou ningún con cambios de réxime ou as intervencións militares dentro dos glaciis defensivos de cada superpotencia excepto de forma vaga nun mapamundi que recolle a Guerra Fría (VV, 220-1), noutro xa referido que se ocupa do intervencionismo dos EEUU no século XX (Santillana, 156) e en dous sobre as estadounidenses no Caribe e Latinoamérica (VV, 366 e Rodeira, 299). Porén, existe gran disparidade entre os tres últimos pois o primeiro menciona vinte e oito intervencións dos EEUU en todo o Planeta -das cales, dezasete no Caribe- no período antes mencionado, o segundo recolle nove para o período 1898-1994 e o terceiro, cincuenta e cinco para 1896-1994 contando só as de países ribereños do mar citado.

Ningún libro recolle apenas datos anteriores ó século XX, polo que o imperialismo estadounidense da Guerra Fría está descontextualizado da súa tradición

¹⁴⁷ Un mapa similar existe no libro de texto de Anaya (432), pero usa unha proxección próxima á polar que remarca o dominio setentrional.

histórica. Non aparece nos mapas a guerra con México e non se especifica o significado do polisémico “intervención” que figura nos mapas polo que, por exemplo, descoñécese a importancia das habidas en Panamá en 1903 e 1904. O mapamundi, ademais, amosa o limbo histórico dos Dominios pois, pese a utilizarse cinco cores para indicalo momento de descolonización de cada colonia, Sudáfrica e Australia teñen unha cor neutra e Canadá ten a que o identifica como membro da OTAN. Dese xeito, as colonias de poboamento nas que os colonos acabaron por facerse co dominio político lexitiman a súa conquista esquecendo o seu paso da dependencia á soberanía plena. O mapa tamén indica catro focos de intervención chineses, fenómeno pouco habitual.

É salientable a perspectiva de dous mapas confrontados do libro de Santillana (289) que amosan os actos imperialistas das dúas superpotencias como defensivos, pois nun caso preséntase unha proxección polar deformada para situar a URSS no centro e noutro unha proxección cilíndrica co continente americano no centro e en ambos casos unha serie de crises “*interpretadas como unha agresión occidental*” ou “*como intentos de expansión do mundo comunista*” (As letras negras son nosas. Nótese a importancia da subxectividade, frecuentemente esquecida). Dúas preguntas apoian a lectura dos documentos como mostras de medo ó contrario. Deste xeito se introduce unha perspectiva que supón a outra cara da moeda da política de prestixio. Atópase en todos os mapas que utilizan a perspectiva polar, pero non de forma tan completa e clara.

O imperialismo hoxe

Os mapas que representan a historia recente nos sitúan ante un mundo sen apenas conflitos internacionais, pero plagado de conflitos variados, sen que ningún sinala este feito, o interprete nin o compare cos modos de agresión propios doutros momentos históricos. Así, o mapamundi de VV (321) que recolle os “conflitos bélicos” entre 1997 e 2008 só presenta nese terreo “tensións entre Estados”, e recolle insurreccións, separatismos, guerras civís e conflitos étnicos; o SM 02 (287) só amosa dúas “guerras internacionais” pese a enumerar vinte conflitos, e no mapa do libro de Anaya que representa os conflitos armados habidos en Latinoamérica entre 1989 e 2005 (383) figuran varias fronteiras disputadas pero ningunha guerra entre Estados, aínda que a guerra do Cenepa pode ser unha das “disputas fronterizas” antecitadas¹⁴⁸.

¹⁴⁸ VV sí presenta nun mapa cambios nos límites estatais en Iberoamérica, Ademais nun período longo, de case un século, que ilustra un parágrafo que figura o seu carón.

Estes mapas presentan un mundo desigual, campo abonado polo tanto para actuacións imperialistas. A casuística é variada, pois hainos sobre débeda externa, esperanza de vida, nivel de urbanización, IDH ou grado de democratización. Son mapas que non están explicitamente pensados para presentalo tándem dominio-dependencia - que queda implícito-, senón desigualdade. No mesmo sentido atópase no libro VV (363) un mapa no que se presenta unha situación presente, pero que é clara mostra da historia dun dominio colonial derivado en colonialismo interno, pois amosa a composición étnica de Latinoamérica baseándose nas categorías de indíxena, negro e branco. Non obstante, o mapa ten orixe no punto 1.2. do libro, no que non se analiza a complexa historia étnica da rexión, e a pregunta sobre o mapa non pide senón unha descripción. Ademais, varios signos da lenda compiten entre si, como “*minoría de población indígena*” e “*mayoría de población blanca*” así como “*sin minoría importante*” con dous que falan da presenza de maiorías (indíxena ou branca).

Outra novidade na cartografía do presente é que afina nos detalles, aparecendo os conflitos rexionais, destacando os presentes no manual SM 08, que conta cos de Asia central, Timor, o Sáhara occidental e o Congo. Porén, repítense defectos dos mapas anteriores como insistir na imaxe de África como terra rica en materias primas que non orixinan máis que conflitos, atopada no último dos mapas (349 V. imaxe 27), idea reforzada con outro mapa moi similar presentado tres temas adiante (406). A mesma lectura atópase referida a rexión en torno ós mares Negro e Caspio (339). A presenza destas novidades nas últimas páxinas de libros sobrecargados de información, a súa escasa relación coa información textual¹⁴⁹ e o seu carácter máis vencellado ás ciencias sociais en conxunto que á historia inducen a pensar que raramente se traballa con eles nas aulas.

De entre os conflitos rexionais son frecuentes os referidos á área Cáucaso-Próximo Oriente, ben individualizando cada unha das subáreas, ben de forma conxunta como fai o manual SM 08 (401), que chama Asia central á area entre Exipto e Bangladesh, Uzbekistán e o Iemen. A perspectiva tamén varía, habendo mapas que reflicten todo tipo de violencias¹⁵⁰, e mapas étnicos, tanto de Iraq (Anaya, 427) como

¹⁴⁹ O mapa do Sáhara (407) está en relación cunha única liña, aínda que se acompaña dunha foto. O de Timor (346) figura en dúas.

¹⁵⁰ O mapa do Cáucaso no libro de Santillana (381) recolle oito variantes das que pode considerarse imperialistas as intervencións militares rusas e a presenza de tropas deste Estado “*fóra da Federación*”, e tal vez as “*ameazas islamistas*” e “*tensións interétnicas*” e “*separatistas*” por contar en ocasións con

do Curdistán (VV, 320), conflito que se sitúa no difuso límite entre opresión interna e imperialismo. Pese á presenza da opresión étnica nos mapas, no corpo do texto evítase esta lectura. Deste xeito, os conflitos de Iraq preséntanse como mostra dos problemas da ocupación e non o tradicional dominio suní e, pese a que nos catro mapas que presentan o puzzle étnico iugoslavo se aprecia a existencia dun irredentismo serbio, fonte dun imperialismo, visible especialmente en Cósova, éste non é clara no corpo do texto.

O imperialismo dos Estados Unidos en Iraq só figura especificamente nun mapa de Anaya (440) que inclúe dúas categorías na lenda que amosan o unilateralismo propio destes fenómenos á hora de identificar ós seus rivais: “*Países do eixe do Mal (segundo G. W. Bush)*”¹⁵¹. As actuacións do seu rival, os islamistas, que teñen tanto de imperialistas como de antiimperialistas figuran nun só manual (Santillana, 387).

O máis completo informe sobre o potencial militar dun país aparece nunha serie de documentos acerca do poder militar estadounidense no presente cun mapa sobre o despliegue de tropas deste Estado (Santillana, 371). Éste engade fronte ós vistos sobre a Guerra Fría o número de tropas despregadas en nove áreas do planeta. Non obstante, o mapa compite co que se ocupa do “*intervencionismo de Estados Unidos no mundo*” (156) con datos diferentes acerca das mesmas cuestións¹⁵². Na mesma páxina e na anterior hai dous textos que insisten na vontade de dominación da potencia americana: a ruptura do tratado ABM e a magnitude do seu orzamento militar. A imaxe segue sendo magnánima por representar potencial e disuasión máis que invasións e axudas militares.

importantes apoios de terceiros Estados. O mapa inclúe información étnica, mais restrinxida ós armenios e se corresponde con extensa información escrita.

¹⁵¹ A negrita é nosa.

¹⁵² O primeiro mapa presenta trinta e sete bases estadounidenses divididas entre navais e aéreas – categorías de por sí discutibles- e o segundo trinta sen diferenciar tipos. Ademais, pese a formar parte dun informe acerca da potencia militar dos EEUU, non fala das súas preto de 752 bases en máis de 130 países, dos seus 70.000 soldados desplegados en Alemaña, 40.000 en Xapón e 36.500 en Corea do Sur (Ferguson, 2005, 65).

Gráficos e táboas.

Os libros presciden das consecuencias políticas dos fenómenos económicos. Son comúns, por exemplo, os datos sobre inflación e paro na Alemaña de principios dos trinta que, illados, non teñen valor para este estudo, pero postos en paralelo coa alza do voto nazi, como se fai habitualmente, nos sitúan ante unha das causas do ascenso dun dos réximes de imperialismo máis agresivo da contemporaneidade. Do mesmo xeito, as cifras do aumento da produción en diversos sectores económicos durante a Revolución Industrial representan unha das causas da era do imperialismo, o que permitiría plantexar a relación entre crecemento económico e agresión, e facer debates acerca do presente como se o ascenso chinés anuncia un imperialismo por vir. De xeito inverso, o decaemento das taxas de crecemento económico -como do soviético (VV, 284)- son un anuncio da fin dos imperios,

As cifras de recepción de inmigrantes tamén presentan situacións de dominio, pois en moitos casos agochan fenómenos de colonización, como os de Estados Unidos (VV, 108), Israel (Anaya, 375)¹⁵³, Canadá, Arxentina, Brasil, Australia e Nova Zelandia (SM 02, 105). Do mesmo xeito, as representacións gráficas da distribución étnica da poboación dun Estado poden representar conquistas de antano, como sucede coas dos imperios austrohúngaro (Anaya, 176 e VV, 116) e ruso (Santillana, 182). E certas producións económicas e certos consumos son frecuentemente o resultado de colonizacións, como a estadounidense de trigo (VV, 93) no primeiro caso e a de algodón (VV, 39) no segundo. Só se atopou un exemplo de gráfica que represente a emigración ás colonias (Rodeira, 109).

Fóra dos datos económicos, os militares, de gran interese neste caso, son infrecuentes nas gráficas e táboas, habendo nos manuais analizados só unha gráfica cun despliegue de tropas e toneladas de bombas arroxadas (VV, 231), tres táboas con datos acerca de carreiras armamentísticas (SM 08, 237; SM 02, 119 e Anaya, 177), outra sobre gasto militar (Santillana, 407) e unha quinta sobre o custe económico dun conflito (Anaya, 185)¹⁵⁴. Tres destes documentos refírense á Primeira Guerra Mundial e outro a Vietnam, sucesos que son utilizados casi con exclusividade como advertencias dos

¹⁵³ Vinte páxinas adiante desta gráfica, o libro presenta dúas gráficas de sectores con refuxiados árabes e inmigrantes xudeus na única mostra atopada da correlación entre estes dous sucesos de calquera colonización.

¹⁵⁴ Pese á súa claridade, ningún libro contrapón os gastos de conquista e administración colonial cos beneficios das empresas que invertían nelas como se atopa nunha obra de Marc Ferro (1994, 446), onde tamén se refire o silencio do Estado francés á hora de facer este balance.

perigos do militarismo. Non obstante, e pese a non ser recomendable facer lecturas demasiado en detalle nestes niveis académicos, non debe caerse no simplismo e obviar que o imperialismo e a agresión frecuentemente son rentables economicamente (Ferguson, 2001, 534) e que a guerra de Vietnam non supuxo máis que un escollo na historia do imperialismo estadounidense.

Só existe un documento que trate as axudas militares, referido a un caso non catalogable claramente como imperialista como é o Plan Colombia (SM 08, 405), que é explicado no corpo do texto comentando tres puntos conflictivos do mesmo, entre eles o feito de “*ser visto como un intento [estadounidense] por aumentar a súa influencia na zona*”.

Son extraños nos libros de texto os datos sobre os gastos que implican as actuacións imperialistas. Dos económicos apenas hai unha táboa cos créditos e inversións soviéticos nos seus estados-satélite europeos e a paralela do Plan Marshall (Anaya, 349). Trátase dun lado da moeda que normalmente non se presenta, que ós alumnos lles costa concebir e ó que algúns manuais fan mención á hora de falar da era do imperialismo. Os *gastos* en materia de vidas humanas só se recollen no caso das guerras mundiais, faltando o moi escarecedor dato da desigualdade no número de baixas nas guerras entre Estados que presentan unha forte diferenza no seu nivel de desenvolvemento¹⁵⁵.

Os libros de texto analizados, noutra mostra do desinterese dos manuais polo acaecido trala fase de conquista e por facer un xuízo de residencia ós colonizadores europeos, non presentan datos sobre a evolución económica e social dos territorios suxeitos, agás unha táboa que non é explicada que contrapón a situación dos “europeos” e dos “musulmáns” na Arxelia de 1954 (Anaya, 393 e Rodeira, 293). O manual SM 08 (308) contrasta gráficamente unha serie de datos entre a India e o Reino Unido ó fin do tema sobre a Descolonización pero, pese a non indicar data da táboa, parece referirse ó presente, polo tanto demasiado lonxe do dominio do segundo Estado sobre o primeiro para avalialo seu goberno.

Esquécese tamén facer o balance socioeconómico do colonialismo nas metrópoles, que pode deparar sorpresas como o caso de Portugal, que saíu da súa etapa

¹⁵⁵ Nun exemplo de etnocentrismo o manual de Anaya, por exemplo, aporta as baixas das tropas da ONU na Guerra de Corea (318), 150.000, pero olvida o preto de millón e un cuarto de baixas chinesas e norcoreanas. Non se trata dunha guerra claramente atribuíble a un fenómeno imperialista, pero esta relación atopámola en Arxelia, Vietnam ou Afganistán, na conquista e na Descolonización.

imperial tan pobre como entrou (Dias, 2007, 68) e que “*pese a que (...) los portugueses llegarían a los más remotos confines del globo, el país siguió dependiendo en el curso de su historia de la agricultura*”, ademáis de andar escaso de marinos, barcos ou madeira (Wolf, 1987, 142).

En calquera caso, o triunfalismo atopado nos mapas, que insistían na extensión dos dominios coloniais non é frecuente nas gráficas, pois a táboa que opón poboación e territorio de metrópoles e colonias e indica a porcentaxe da superficie e poboación mundiais colonizados non se atopou, habendo no manual VV unha comparación das dúas variables pero entre sete imperios europeos, amosando datos interesantes como a gran diferencia en superficie dos imperios francés e británico fronte ó resto e aquela en poboación entre o segundo e o resto.

Sobre as formas indirectas de imperialismo representadas mediante gráficas e táboas, só hai mostras do momento actual e non reflicten máis que potencial de dominio, non imposicións. Refírense a multinacionais –nunca empresas de fabricación de armamento–, ó PIB, ó intercambio desigual, ó comercio interrexional, etc. Hai, por exemplo, un diagrama de barras das vendas de sete grandes empresas comparadas co PIB de sendos Estados entre os que se atopan países da UE como Finlandia ou Hungría (SM 08, 379), pero non se menciona a influencia política destas empresas, como se non existise relación entre ésta e a economía.

Esquecendo novamente a relación entre economía e política, non se atopan datos de trasvasamentos forzosos de poboación máis alá do caso dos traballadores escravos, que aparece nunha gráfica (Anaya, 289) que se limita ó caso da Alemaña nazi.

Tampouco se presenta a información sobre a expansión continental dos Estados Unidos en forma de táboas pese a seren moi expresivos¹⁵⁶, pois en xeral os libros prescinden dos datos referidos a variacións demográficas en relación a procesos migratorios pese á súa actualidade.

¹⁵⁶ Por exemplo, entre 1820 e 1840 o 75% dos 120.000 indios que vivían ó leste do Misisipi foron obrigados a marchar ó oeste, período no que morreron entre un 25% e un 33% dos indios do sur dos actuais Estados Unidos. En 1844 menos de 30.000 indios vivían ó leste do río antes mencionado (Wolf, 1987, 345).

ANEXO 6. ENTREVISTAS A ALUMNOS:

Este anexo foi concebido como complemento do apartado sexto da parte principal. Non foi concebido para lerse de forma contínua, aínda que pode facerse así. Con él se pretende que aquel lector da investigación interesado nalgún subapartado consulte aquí con maior detalle a información na que se sustenta e, en menor medida, acceda a análises de maior calado. Mantén a ordenación do apartado ó que serve de complemento, conservando a maioría das súas subdivisións e engadindo algunha considerada relevante.

Colonizar é enriquecerse, conquistar e oprimir

A colonización foi asociada co enriquecemento. Aarón sostivo que tiña “...*fin económico ou militar ou tal, pero para sacar un beneficio cara sí mesmos, é decir, cara o que coloniza, non é para nada axudar a ninguén, sinón sempre sacar beneficio propio*”, tese apoiada por Abel. Alfonso afirmou que o seu obxectivo era “*a obtención dos seus bens, pa explotalo, para enriquecerse a si mesmo*”, Belén dixo que “*no solamente es un control económico*”, Blanca falou de “*sacar provecho económico y político*” e Brenda de “*intentar sustraer las máximas materias primas posibles y que ese territorio te ayude a forjar una buena economía en tu país*”.

Tamén foi equiparada cos fenómenos de conquista, atopándose novamente unha singular variedade léxica, con mencións a “*ocupar*”, “*comezar unha supremacía nun territorio*” (Aarón en ambos casos), “*tomar*” (Alberto e Alfonso por separado), “*conquistar*” (Alfonso), “*establecerse (...) en un determinado territorio y establecer un control allí...del ejército*” (Alicia), “*ir...de un lugar... a otro (...) y poner ahí unas normas, unos criterios, unas leyes*” (Álvaro) e “*imponerse a un territorio*”, engandindo que se leva a cabo “*sobre todo a la fuerza.*” (Begoña). Blanca sostivo que colonizar era “*en vez de expandirse, conquistar territorios...*”, Ánxeles que os nazis “*habían intentado coloniz...o sea, invadir*” Grecia, e Beatriz que Napoleón “*quería colonizar... conquistar*”, corrección que repetiu casi literalmente falando da actuación dos exércitos comandados polo mesmo personaxe en España. Abel falaba tamén da “*colonización de Napoleón*”, e Álvaro definiu a Gengis Khan como un “*gran colonizador*”. As testemuñas polas cales os vietnamitas comparaban a chegada dos franceses cunha conquista máis e os indios comparaban a dos británicos coa invasión musulmana (Ferro,

1997, 202, 208-9) apoian esta asociación dos alumnos non demasiado estudada pola historiografía.

Ante a pregunta explícita acerca da equiparación coas conquistas, aínda que cinco alumnos identificaban ambos conceptos (Abraham, Adrián, Agustín, Benjamín e Bibiana), sete expresaban dúbida ou matizaban o vencello¹⁵⁷. A cercanía de ambos conceptos nos esquemas mentais dos entrevistados apareceu en máis ocasións. Basilio e Benito non fixeron distincións á hora de respostar se podía ser bo ser “colonizado o conquistado” e ningún alumno corrixiu a formulación da pregunta acerca das causas da “conquista” de África polos europeos. Pola súa parte, Alberto e Alfonso empezaron equiparando ambos termos dicindo que os colonizadores “van ó ataque claramente” (Alberto), “realmente o que collen é territorio para sí mesmos” (Alfonso) ou “eles queren territorio, e se ven alguén e di: este territorio é noso, legalmente esto aquí non aparece, que hai bulla, pois hai bulla” (Alberto). Acto seguido mencionaba que pode haber colonizacións pacíficas, pero o exemplo proposto era o dun territorio deshabitado, a Lúa, teoría que sostivo así mesmo Álvaro noutra entrevista: “...nosotros colonizamos la Luna, pero en la Luna como no hay nadie no puedes... no puedes aplicar opresión hacia nadie, hacia rocas únicamente”. Tamén falou dunha “carrera espacial” existente na actualidade que comparaba coa Guerra Fría e da conquista do satélite por parte dos Estados Unidos.

Ademais, e como acontecía co imperialismo, colonizar apareceu como sinónimo de opresión¹⁵⁸, pero nun grado que en seis casos foi considerada menor que nas conquistas¹⁵⁹ e que para dous entrevistados supoñía tamén menos violencia, pois nun

¹⁵⁷ “No tiene por qué” (Baltasar e Benito), “non sei, non estou seguro” (Abelardo), “en parte sí” (Carlos), “no necesariamente” (Basilio), “no exactamente” (Berta), ou “por una parte (...), sí y por otra no” (Bibiana)

¹⁵⁸ Carlos sostivo que o colonizador “imponía sus leis sus normas, su cultura (...) en casi todos los países que llegaban impusieron sus normas, su cultura, y se cambió drásticamente, o sea, esa zona ya no pasaba por ejemplo la India... la India pasó a ser colonia británica y se adoptó el modelo británico, donde no había discusión de... no... no, no, se conquista y se adopta el modelo de la metrópoli” e Belén que “...colonizar es llegar a un país o a una región e imponer tus criterios, tus costumbres... digamos que imponer todo lo que se hace o todo lo que se suele hacer en tu... en el sitio en que tú vives habitualmente”. Basilio en resposta a si colonizar era oprimir afirmou que “sí porque estás sometiendo al colonizado a lo que tú digas”.

¹⁵⁹ “Á hora de conquistar implántaselle totalmente o réxime do país que levou a cabo a conquista, sen embargo a colonización hai en casos nos que sería como se engadises esa terra pero lle permitises mantela súa relixión, os seus costumes a cambio de sacar un pequeno beneficio” (Adán), “E: O sea, que colonizar non é implantar a túa cultura./Adán: Non./E: E conquistar sí./Adán: Sí.”; “non é que lles imponían de todo, pero algo sí que lles inflúe, colonizar... colonizando sería o que dixeches antes, e conquistando pois xa ocupar todo baixo... como se fose un imperio, pois eso xa sería parte dese imperio” (Adolfo); “conquistar es como imponer algo, ¿no?, colonizar sería pues llegar al país pero cada uno tiene como por decirlo de alguna manera su independencia” (Bárbara), “E: ...entonces ¿creéis que el

deles mesmo se equiparou conquista con exterminio¹⁶⁰. Catro entrevistados sostiveron que na colonización hai unha menor suxección política¹⁶¹ e que é fundamentalmente económica. Bruno e Beatriz resaltaron que a violencia era característica dun tipo de colonización, especificando un que o factor determinante era a potencia que a exercía¹⁶². Basilio equiparaba os dous fenómenos no tocante ás súas consecuencias sostendo que “...las externalidades son mucho más negativas que positivas”.

Seis entrevistados (Adrián, Agustín, Álvaro, Antonio, Alicia e Ánxeles) entenderon os fenómenos coloniais como exclusivamente beneficiosos para as metrópoles, incluso precisando que as bondades eran para uns poucos (Adrián e Agustín). Colonizar implicaba obter un beneficio económico e así, ante a pregunta de si supoñía enriquecerse ou fortalecerse, cinco entrevistados negárono (Antonio e Bibiana) ou dubidaron (Bruno, Aarón e Abel) fronte a nove que crían que sí. Porén, dous destes últimos (Beatriz e Blanca) ou defenderon as dúas opinións e acabaron optando pola resposta afirmativa ou sostiñan que se enriquecía pero que non se fortalecía como potencia. Só dous entrevistados mencionaron as colonias como un gasto, un lugar no que “también tienes que invertir”, que “en un periodo de crisis a lo mejor es una sobrecarga” (Bibiana), ou no que hai que “crear industria para poder crear y poder vender a otro lugar y conseguir dinero” (Antonio).

Colonización: orgullo e condena

Dun total de once alumnos preguntados, dous clasificaron ó proceso de colonización como “malo” (Aarón e Alberto), un condenouno indirectamente¹⁶³ e catro

conquista impone sus...?/Bárbara: ...sus propias lenguas./E: Por ejemplo su lengua, sus leyes.../Bárbara: Sí./E: ...y la colonia puede que no./Beatriz: Puede que no./E: Pero puede ser más libre./Beatriz: Sí”, e “conquistar sería anexionarse el territorio, pero colonizar se puede sacar provecho económicamente y no tener por que conquistar”(Benito). Berta en cambio aclarou que “colonizar es peor que conquistar”.

¹⁶⁰ “en la conquista siempre va a haber guerra, en la colonización no tiene por qué” (Antonio), “conquistando lo que harían sería deshacerse de la población que ya habría en el lugar y colonizar, bueno, se hace con todo, hasta con la población,” e “explotan a la población, en vez de deshacerse de ella” (Berta).

¹⁶¹ Noutros exemplos atopouse que “conquistar es hacerse con todo el territorio y...o sea, tener como un Estado propio, pero colonizar es más: tengo aquí una colonia y no...no figura como un Estado” (Begoña) e “si lo colonizas es como si pusieses allí un gobierno provisional”(Brenda, opinión compartida por Bibiana).

¹⁶² Bruno sostivo que “depende do tipo de colonización que sexa, si é pacífica ou é conflictiva” e Beatriz en dúas ocasións que dependía “de quien co-lo-ni-ce (...) porque los franceses lo hicieron violentamente” aclarando que falaba de África e en oposición ós británicos.

¹⁶³ “...yo creo que eso es mucho mejor que el imperialismo” (Belén).

viron nel aspectos tanto positivos como negativos¹⁶⁴. Brenda, Alicia e Ánxeles optaron por velo como “*bueno para el colonizador, pero malo para los que son colonizados*”, Berta e Blanca amosaron unha visión nacionalista –tradicional no campo da interpretación dos imperialismos– que condenaba ós outros colonialismos e imperialismos e xustificaba os propios¹⁶⁵. O modo en que se colonizou foi criticado por tres entrevistadas¹⁶⁶. A censura da colonización tamén se aprecia no feito de que dez entrevistados consideraron negativas as consecuencias da acontecida de África fronte a dous que opinaban de xeito inverso, pero estes poñían tal grado de obxeccións que a súa visión positiva aparece coma un prexuízo que non eran capaces de apoiar en razoamentos¹⁶⁷.

¹⁶⁴ “*Tiene su parte buena y su parte mala, como en todo*”(Antonio) e “*Bueno para ti y también puede ser bueno para los...a los que colonizas*” (Brenda, Bibiana coincide “*más o menos*”). Begoña sostivo que e “*si es a la fuerza, malo*”, e ó falar dunha ocupación estranxeira que “*si es a la fuerza y con violencia, no, pero si es colonizar y ayudar a los pueblos de una manera... que sea también, o sea, buena para ellos*”. Esta entrevistada concebía así dous tipos de colonización, aínda que na segunda cita usase exclusivamente o concepto para referirse á pacífica.

¹⁶⁵ Así, do colonialismo español en América, Berta sostiña ante a pregunta de si fora positivo que “*por un lado sí, ¿no?, bueno, conocer...descubrir América pero...pero bueno...también destruyó un poco la cultura que había allí*” e Blanca que “*tiene una parte buena, sobre todo para los españoles que consiguieron pues nuevos productos agrícolas y la parte mala allí que destruyeron la cultura y esclavizaron al pueblo*”. Á hora de definilo concepto en abstracto Berta mencionou en cambio que é “*para tu interés solamente*”, falou de “*imponer la cultura*” e Blanca falou de “*llevarse la riqueza*”, afirmou que “*generalmente no se aprende nada la cultura*” (Blanca) e que “*colonizar es peor que conquistar*”.

¹⁶⁶ A lectura que facían da colonización non coincidía: dúas víana positivamente e a terceira a condenaba. “*Begoña: Sí, se puede colonizar pero sin ser así tan...no sé, agresivo./E: Tan agresivo, o sea, crees que el problema no fue que se colonizara, sino que se colonizaran como fueron colonizados./Begoña: Sí.*”; “*Es que yo no lo veo negativo, lo veo positivo en ese aspecto, otro caso es la explotación que se ejerce sobre ellos, pero fue positivo porque no...*” (Brenda), e “*E: O sea, que crees algo parecido a lo que decías de América que...bueno, que sucedió, pero que podía haber sucedido mejor./Belén: Exacto. (...)/E: Lo que crees es que era muy mejorable como se llevó a cabo./Belén: Las formas, sí.*”. Belén xa expresara esta mesma opinión á hora de enfrontarse a definilo concepto de imperialista ó que respostou preguntando “*¿qué fue en realidad o qué debería ser?*”.

¹⁶⁷ “*Alfonso: Eu penso que gracias á conquista dos... bueno, conquista dos europeos, a súa repartición por territorios, máis ou menos foron avanzando dentro do que podían. (...)/E: E ti cres que estaban peor porque os europeos modernizaron social y económicamente.../ Alfonso: Home, social, non, económicamente ss....podría ser un pouco pero socialmente, non, socialmente vivían millor antes, vivían ó seu aire, cada un facía.../E: O sea, que si miras o aspecto económico dirías que estaba...que está mellor agora que antes y si miras o aspecto social, dirías que está máis ou menos igual ou peor./ Alfonso: Home, non sei pero.../E: Non tes unha idea sobre o tema./ Alfonso: Non teño coñecemento sobre eso.*”, “*Belén: Me viene una...un continente no tranquilo, pero sí con sus costumbres, con sus mitos, con sus ritos y fue llegar allí los europeos y des...y hacer un desbarajuste completo de todo, intentar civilizarlos entre comillas porque... eso...realmente no es civilizar. Ellos no...ellos, la gran mayoría no querían y tuvieron que someterse a la voluntad, las costumbres y la ideología europea. /E: O sea, que tú crees que hubieran estado mejor sin la presencia europea./ Belén: Tiene muchos pros y muchos contras, hubiese estado mejor...ellos quizás...no es que hubiesen estado mejor es que hubiese habido muchos menos muertos...en cosas puntuales, pero a grandes rasgos estuvo bien que llegaran allí para ofrecerles pues nuevas técnicas de...*”

Ante a pregunta explícita sobre se colonizar era oprimir, máis de tres cuartos dos alumnos que respostaron definiron a esta política como opresiva. Non obstante, tanto as afirmacións como as negacións incluían matizacións como dicir que era o máis habitual, pero non unha condición necesaria¹⁶⁸ ou que tamén aportaba beneficios¹⁶⁹. Ás causas xa mencionadas das que dependía a violencia engadiron o papel da “*persona que está al mando*” (Agustín), o “*grado de aceptación que teña o pueblo sobre a metrópole*” (Bruno) e “*la fuerza moral de un pueblo*” (Antonio) e sobre as formas de opresión apareceu nun caso o xenérico “*sempre que colonizaron a toda a xente a usaron*” (Alberto)

Consecuencias positivas

Entre as melloras citadas en resposta a esta ou outras preguntas –o que mostra a consistencia deste estereotipo– están a da medicina e especialmente da hixiene (Bartolomé)¹⁷⁰, un suposto enriquecemento cultural percibido por algúns como un proceso nas dúas direccións¹⁷¹, a transmisión de coñecementos¹⁷², a difusión da lectoescritura e dos avances en maquinaria -técnica en concreto (Belén)-, a mellora das redes comerciais e das comunicacións¹⁷³, os métodos agrícolas e “*de caza*” (Abel), en concreto os referidos ó cultivo do algodón (Bruno); a xustiza (Alfonso), a paz e a

¹⁶⁸ “*Na maioría dos casos*” (Abel, Adrián e Carlos), “*por desgracia casi todas las colonias eran oprimidas*”(Bartolomé), “*depende*”(Agustín, Berta e Bruno), “*no del todo*” (Beatriz) “*ssí*”, “*más o menos*” (ambos de Belén).

¹⁶⁹ “*...muchas veces llevas igual lo que sería... llevas mejoras que, o sea, hay diferentes adelantos, por ejemplo en la tecnología o en las costumbres, o sea, si por ejemplo si cuando... si colonizaban países europeos países centro, o sea de África estaban claro que los países europeos se...tenían mas tecnología y más medios, estaban más desenvolvidos*”(Carlos)

¹⁷⁰ Fronte á idea máis común, por non disturbar ás crenzas e tradicións hindúes, os británicos non intruciron melloras médicas na India como as limitación das peregrinacións ou a coerción fronte á resistencia á hospitalización, ós illamentos e á desinfección (Aberth, 2011, 12 e 105-6).

¹⁷¹ Benito, falando da conquista ou colonización, afirmou: “*...te enriquecerías de la cultura, de lo que puede ser el contacto entre culturas, pero nada más en eso porque después...*”. Bárbara, respondendo á pregunta de si colonizar era enriquecerse, dixo que podía selo culturalmente e Basilio, falando da conquista ou colonización, que “*la única externalidad positiva sería eso, el conocimiento de nuevas culturas...*”. Tamén houbo referencias en sentido oposto como a de Blanca (“*generalmente no se aprende nada la cultura ni...*”), e a de todos os que mencionaron a imposición lingüística, cultural ou relixiosa.

¹⁷² Seguindo a cita anterior Basilio sostivo que “*la única externalidad positiva sería eso, el conocimiento de nuevas culturas, incluso de nueva tecnología*”.

¹⁷³ “*por outra creo que foi bo para África porque permitiu que se abrisen novas rutas económicas, aparición de novos medios de comunicación e...*” (Adán), “*tamén modernizaron os trens, fixeron as rutas do ferrocarril, o canal de Suez.*” (Bruno).

xustiza en certos lugares (Benxamín) ou mesmo o desenvolvemento en xeral¹⁷⁴. Só Brenda mencionou que a modernización se fixo en interese dos ocupantes para lograr un mellor dominio¹⁷⁵.

Os alumnos tamén mencionaban como avances fenómenos máis discutibles como a lingua castelá (Belén), os “*royalties*” e “*componentes de ordenadores*” (Begoña), a paz a través do sometimento (Álvaro e Antonio) e a “*tecnología armamentística*” (Álvaro). Ademais, moitos dos beneficios mencionados aclarábanse con matizacións que diminuían o seu valor. Por exemplo, Berta explicaba que os coñecementos “*técnicos*” foron “*puestos*” e dubidaba se foran “*enseñados*”, pero é que tanto ela como a súa compañeira sostiveron que África non fora modernizada, igual que Antonio, quen destacou -preguntado por África e Latinoamérica- que “*al someter a esas colonias no se llevó el nivel social ni las...ni todos los avances que se tenían en ese momento*”.

No caso do imperio español, o legado incluía o idioma, a relixión –que só foi mencionada no caso deste imperio e no do romano-, a cultura, os costumes e as estruturas sociais. Nos casos francés e británico mencionábanse elementos similares coa excepción dunha referencia ós avances tecnolóxicos (Álvaro) e outra á infraestrutura ferroviaria (Bartolomé)¹⁷⁶ no primeiro caso e unha á industrialización (Ánxeles) no segundo.

A importancia dada á herdanza lingüística é máis clara cando se contemplan o número de mencións á cuestión: para o imperio español hai tantas á transmisión do castelán coma ós outros legados e no caso do inglés apenas unha menos. Cando se poñían exemplos do uso das linguas metropolitanas os detalles foron escasos, sendo citados exclusivamente o español en Filipinas e no Sahara occidental (Carlos) e o do francés en África (Berta). Máis alumnos afirmaban non poder dicir nada da pervivencia do imperio británico e do francés que do español.

Beatriz utilizou o éxito político e económico estadounidense como xustificación do colonialismo en conxunto, afirmando que os estadounidenses “*están más*

¹⁷⁴ “E: Entonces ¿creéis que está más desarrollado porque los europeos estuvieron allí o no?/Agustín: Sí, pero sobre todo.../Adrián: En parte sí, pero eso tuvo sus consecuencias negativas”, “...gracias á conquista dos... bueno, conquista dos europeos, a súa repartición por territorios, máis ou menos foron avanzando dentro do que podían” (Alfonso).

¹⁷⁵ “...puede que (...) se construyesen algunas innovaciones tecnológicas para explotarlos.”(Brenda).

¹⁷⁶ O entrevistado coincide con Niall Ferguson (2005, 278), quen destacou que os británicos instalaron cinco veces máis liñas férreas na India baixo o seu dominio que os chineses no seu país na mesma época.

adelantados con respecto a otros que no fueron colonizados". Baltasar defendeu a mesma postura no caso do continente americano sostendo que, se ben a África teríalle ido mellor de non ser colonizada, negaba a mesma análise para o caso do conxunto do primeiro continente co argumento de que *"en Estados Unidos luego acabó bien"*.

O resultado da colonización nos EEUU (para os colonos) tamén foi considerado como un modelo da influencia positiva de Europa na historia. Así o expresou Bartolomé cando explicaba que *"las grandes potencias que hay ahora no serían grandes potencias si no fuera por nosotros, o sea, por ejemplo Estados Unidos"*, que este Estado *"no tendría la tecnología que tiene ahora si no fuera por nosotros"* e que nese proceso *"tenemos muchísimo que ver los europeos"*. O mesmo orgullo na colonización americana polos resultados dos colonos norteamericanos compartiu Carlos, sostendo a importancia do estudo da independencia estadounidense porque *"básicamente es un país que se creó a partir de... o sea, de Europa, un poco de los colonos europeos"*.

Porén, a defensa da labor en América non resultaba de todo convincente para os propios alumnos. Por exemplo Baltasar, tras defender o modelo estadounidense como un éxito histórico, entibiou a súa postura ante a oposición do seu compañeiro dicindo: *"igual sí, es difícil decirlo"*. Así mesmo éste (Bartolomé), mentres defendía a influencia europea nos Estados Unidos, noutro momento percibía as colonizacións de África e América como igualmente perniciosas.

Consecuencias negativas

As consecuencias negativas do colonialismo centradas en África foron:

-o trazado de fronteiras artificiais en África, que conduce a conflitos no presente (Aarón).

-a mala situación (Baltasar e Bartolomé) e o expolio material do mesmo continente¹⁷⁷.

¹⁷⁷ *"...se esas riquezas las conseguiran los africanos, África convertiríase en una potencia económica también todopoderosa"* (Adolfo). Ningún alumno abordou a polémica cuestión do emprego de recursos que unha sociedade non ten a tecnoloxía necesaria para explotar. Tan só Alberto e Alfonso sostiveron que África estaba subdesenvolta –no pasado– por falta de *know-how* que axudase a transformalas súas materias primas. Acerca de África, Antonio destacou que *"en vez de avanzar a lo mejor hasta llegó a retroceder"*.

-a destrucción das culturas das comunidades dominadas¹⁷⁸. Este último fenómeno operábase segundo os entrevistados a través da expansión das culturas europeas tanto de forma pacífica como coercitivamente¹⁷⁹. Foi mencionado tamén en escenarios non coloniais europeos como as invasións dos exércitos dirixidos por Napoleón e Hitler quen, segundo Basilio, o exercitou en forma maiúscula: “*quiso cambiar todo y crear una nueva ideología, incluso modificar la religión*”.

-a propagación de enfermidades (Aarón e Alberto), mencións que non proceden dos manuais e tampouco dun profesor, pois os alumnos que mencionaron esta cuestión non o compartiran.

Efectos a longo prazo nas metrópoles e nas colonias

Apenas dous de seis entrevistados preguntados polo vencello entre colonialismo e fundamentalismo islámico atoparon algún tipo de fenómeno causal, concretamente a pobreza causada no primeiro continente pola colonización (Antonio) e que a mera chegada dos europeos a estas áreas puxo a estas poboacións en contacto cunha riqueza descoñecida (Begoña).

A única referencia dos entrevistados ós efectos do colonialismo nas metrópoles ofrecérona ante a pregunta explícita acerca do orgullo das ex-metrópoles, cando sete de dez alumnos preguntados polo particular crían que nestas perduraba unha conciencia de superioridade¹⁸⁰. Os alumnos esquecían os efectos da Descolonización, habendo un único alumno (Abel) que sinalaba que perder un imperio era unha lección de humildade. A única referencia á influencia das colonias nas metrópoles fíxoa Berta quen, ante a pregunta do legado colonial, referiu a emigración de hindúes e o consumo de té nas Illas Británicas.

¹⁷⁸ “*Marrocos (...) se viu en parte afectada negativamente pola colonización por parte de España, porque desfixo en gran parte a súa cultura*” (Adán), “*acabamos con culturas que nese momento ó mellor en ámbitos como a astroloxía... e algúns países de América eran moito máis...tiñan unha cultura e uns coñecementos moito máis desenvolto, e a nosa presenza alí fixo que se perderan eses coñecementos ás veces*” (Abel).

¹⁷⁹ “*...colonizar tamén ensinan e transmiten a súa cultura ou impoñen...*”(Bruno)

¹⁸⁰ Para Bartolomé esta permanencia ía máis alá do campo dos sentimentos, pois afirmou que posuir a condición imperial nalgún momento da historia garantía un poder perdurable: “*No creo que sea casualidad que los que tuvieron muchos imperios hace tiempo sigan siendo potencias ahora...*” A imaxe da vella potencia orgullosa extendíase tamén a España, pois dos seis entrevistados preguntados se a prepotencia imperial podía atoparse tamén en España, só Begoña cría que sí no resto e non no seu país.

Imperialismo e colonialismo

As dificultades na diferenciación de imperialismo e colonialismo apreciáronse especialmente en que, dos sete alumnos ós que se preguntou por esta cuestión, dous non se consideraron capaces de responder (Aarón e Abel), unha sostiña que eran practicamente iguais (Begoña), e catro deron definicións confusas e sen relación unhas con outras nin exemplos (Alicia, Ánxeles, Álvaro e Antonio).

Alicia e Ánxeles foron especialmente confusas acerca da relación entre estes conceptos, pois para elas parecían o mesmo e diferentes, e cando tentaban definilos facíano de forma equívoca¹⁸¹. Ambas coincidían en que o colonialismo non existe hoxe pero o imperialismo sí. Como Alicia e Ánxeles, catro entrevistados percibían de forma máis benevolente ó colonialismo que ó imperialismo nun sinal de que a mala imaxe deste último concepto se estende ós que descoñecen o seu significado e da benevolencia con que dende as vellas metrópoles se contemplan as súas actuacións no pasado¹⁸².

Protectorado

Os protectorados foron mencionados espontaneamente nunha entrevista (Blanca) e os sete entrevistados ós que se preguntou por él aportaron unha definición válida, agás un (Abel). Outro (Alfonso) se acolleu demasiado á do seu compañeiro para que a súa resposta sexa considerada orixinal. Só se atoparon dúas mencións a exemplos concretos, ningún dos cales era un protectorado: nun caso, tras preguntarse explicitamente, citouse a India (Aarón) e noutro (Blanca) Palestina ó falar do problema histórico desta rexión, que acababa de ser materia de exame para os alumnos do IES Francisco Aguiar no momento das entrevistas. Só Belén dubidou á hora de definilo concepto, pero ésta foi unha actitude bastante común na entrevistada.

¹⁸¹ Así, a primeira definía “*ser imperialista*” como un fenómeno “*como la colonización, pero más avanzada*”, aínda que non podía determinar en que sentido, vencellando o imperialismo cun “*control más político, militar*” e a colonización con colonias de “*asentamiento*”. Ánxeles mencionou a existencia de colonias “*imperialistas*”, que están “*más o menos civilizadas y tienen ya un ejército*” e sostivo sen máis explicacións que lle aburría o colonialismo pero que o imperialismo gustáballe algo máis. Para a primeira o texto de Leroy-Beaulieu era unha “*especie de definición del colonialismo*” pero para Alicia tamén do imperialismo. Ambas parecían confundir imperialismo con Era do Imperialismo pois falaban do primeiro en pasado e, cando se lles sinalou esta cuestión, indicaban que o imperialismo pervivía pero non explicaban a incongruencia entre esa opinión e as súas declaracións.

¹⁸² Belén pensaba que o primeiro era “*mucho mejor*”, para Antonio a diferenza entre ambos conceptos radicaba en que o colonialismo toleraba que “*el pueblo colonizado tuviera algo mejor y quisiera mejorar*” e o imperialismo non; para Álvaro en que o colonialismo se centraba en descubrir e poboar e o imperialismo en demostrala propia superioridade, e Aarón mencionou que os musulmáns colonizaron pero que eles non eran “*tanto como imperialistas*”.

Só nun caso se deixou claro a independencia formal do territorio dependente¹⁸³. No referido ás competencias da potencia dominante, os entrevistados identificaban dereitos coma o “*de veto*” (Aarón), o de tutelar ó Estado protexido coa “*presencia de ciertos cargos de una metrópolis en un lugar...en el que...ejercen un dominio*” (Belén) e o poder de explotalos recursos¹⁸⁴, pero observaban así mesmo obrigas, especialmente a defensa do territorio protexido¹⁸⁵.

Colonia de poboamento

Máis da metade dos entrevistados tiveron problemas co concepto de colonias de poboamento, que non puido ser definido por nove dos vinte e sete alumnos preguntados e acerca do cal outros cinco ofreceron definicións manifestamente incorrectas (Alberto, Alfonso, Beatriz, Adrián, Álvaro, Brenda e Begoña)¹⁸⁶. Entre as dificultades:

-só catro alumnos dun total de catorce preguntados especificamente por exemplos foron quen de ofrecelos, concretamente cinco exemplos, dos que un é Gran Bretaña. O resto poden agruparse en dúas categorías: grandes áreas xeográficas –Norteamérica e África- e Dominios británicos -Canadá e Australia-.

-tres alumnos asociaron o feito de colonizar con colonias de poboamento¹⁸⁷, pero todos inmediatamente despois de formularse a pregunta referida a este concepto.

¹⁸³ “Un territorio que pertenece a seu propio país”(Alberto)

¹⁸⁴ “está protexido a cambio de algo, pero en este caso pode ser parte de recursos, e....como dixeran?, de materias primas ou de recursos, ou o que sexa...”(Alfonso)

¹⁸⁵ “Un territorio (...) que está realmente defendido, se realmente alguén intenta entrar nese protect...nese territorio ou algo así, está defendido por outro país de maior potencia” (Alberto), “un territorio que está protexido” (Alfonso, na mesma entrevista que a cita anterior) e un territorio “que no se puede invadir”(Begoña).

¹⁸⁶ Entre elas, defender que unha colonia de poboamento era “una parte de la población que se dedicaba en plan a reproducir o algo así para aumentar más la población” (Álvaro) ou soste que eran aqueles lugares cara onde marchaba a poboación afectada por desastres naturais (Brenda). A entrevistada volveu amosar os seus problemas coa cuestión cando, ante a pregunta de si o colonialismo era unha vía de escape a un problema d superpoboación, contestaba: “no, eso es lo que decía antes la pregunta de que es una colonia de poboamento”.

¹⁸⁷ Álvaro mencionou que implicaba “crear una sociedad y después de esa sociedad mandar a más gente para otros sitios que están vacíos a seguir explorando y crear otras sociedades”, Alicia que “en la colonización eran sólo asenta...de asentamiento, se asentaban allí” e Belén “que se establece un flujo migratorio metrópolis-colonia” e de “establecer allí un pueblo”.

-Alberto, tras definir colonia de poboamento e antes de darse conta da incongruencia, sostivo que non houbera tales colonias e Carlos, un dos entrevistados con maiores e máis profundos coñecementos da materia, optou por saltar a pregunta.

-as definicións correctas persistían no mito de que as colonias de poboamento eran unha válvula de escape á explosión demográfica europea, falándose mesmo de necesidade (Adán) e de que “*no había donde vivir*” nas metrópoles (Beatriz).

En dúas entrevistas en centros diferentes (Alicia e Ánxeles e Bárbara e Beatriz) foi mencionado o concepto de colonia de “*asentamiento*”, que se confundía co de poboamento e do que ningún alumno puido ofrecer exemplos. Non figuran no libro de texto empregado no IES Francisco Aguiar (VV, 102), descoñecéndose o empregado no IES David Buján. As colonias de poboamento foron percibidas en dous casos como fenómenos pacíficos¹⁸⁸

¹⁸⁸ Adán catalogounas como un “*expansionismo civil*” e para Alberto non se podía incluír a América nin a África nesta categoría porque a estes territorios os colonizadores “*foron ó que foron*”. Este último entrevistado contemplaba colonias de poboamento sen extracción de materias primas nen explotación pois afirmou que podían ter lugar nun deserto. Beatriz defendía a versión oposta, pois cría os obxetivos das mesmas eran “*enriquecerse*” e “*tener vigilados a los demás*”, función que refería en tres ocasións.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Textos

Os principais problemas atopados no con textos históricos foron:

- tender a facer resumos, como fixo Carlos co texto de Lord Salisbury.

-non comprender o vocabulario. Este problema foi atopado tanto co máis sinxelo -como cando Beatriz sostíña que o primeiro pobo do que fala Leroy-Beaulieu “*es el que estuvo antes, obviamente, es el pueblo que es colonizado*”- coma con aquel máis difícil -que se atopou cando Ánxeles recoñecía non saber a que se refería o político anteriormente mencionado con “*supremacía futura*”-.

-non comprender a linguaxe específica do pasado. Por exemplo, o concepto de nacións moribundas, usado no texto de Lord Salisbury, só foi analizado por Aarón como unha xustificación para transformalas sociedades colonizadas en occidentais ou servas das mesmas, pero o resto dos alumnos que o comentaron aceptárono como unha crítica¹⁸⁹.

-carecer das habilidades necesarias para realizar interpretacións. Incluso cando o grado de comprensión dun texto era adecuado ou éste era adecuadamente resumido, como sucedeu co de Leroy-Beaulieu¹⁹⁰, os entrevistados preguntaban qué debían facer unha vez lido o documento.

-carecer da habilidade de comparar o proposto neles con outros sucesos por falta de coñecementos. Así, descoñecían exemplos e non facían referencia ó contexto histórico dos documentos salvo en raras ocasións, como cando Carlos comentou o texto de Jules Ferry¹⁹¹.

- extralimitarse nas súas interpretacións, como cando Belén tachou a Lord Salisbury de “*irónico*”.

¹⁸⁹ Ningún alumno deu mostras de concebir que o político británico se refería no documento empregado a España entre outros países (Álvarez-Junco, 2003, 586).

¹⁹⁰ Foi entendido como exemplo da mentalidade europea da Era do Imperialismo por Ánxeles, Alicia e Bibiana e resumido por Antonio e Bruno.

¹⁹¹ O entrevistado, xunto cunha mención ó contexto, expresou unha opinión, ambas cousas sen intervención do entrevistador e nun mesmo parlamento

FONTES DE INFORMACIÓN

O imperialismo nas aulas

O alumnado percibía a presenza de fenómenos imperialistas na docencia impartida en materias por sete departamentos:

- no ensino das linguas castelá (nove dos vinteun alumnos ós que se preguntou) e galega (cinco). Os contidos relacionados co imperialismo foron abordados segundo os alumnos ó impartir os contextos históricos da parte de literatura ou para explicar como as invasións ou o dominio político influiron na situación das dúas linguas, referíndose especificamente a “*los sustratos y superestratos*”, ó multilingüismo e ó plurilingüismo. Incluían cuestións tradicionalmente cargadas de perspectivas nacionalistas coma o mito do imperio no que non se poñía o sol (Bruno), común a moitos imperios¹⁹², ou a referencia ós “*séculos oscuros*”. No marco do ensino destas asignaturas, Antonio, usando conceptos propios da lingüística como topónimos e antropónimos, mencionou a influencia da lingua árabe en España.
- en materias dependentes dos departamentos de Filosofía (Antropoloxía¹⁹³, Introducción ás Ciencias Políticas e Filosofía, mencionados por sete entrevistados).
- en Latín, que foi mencionado por catro alumnos (Antonio, Berta, Blanca e Adolfo), sendo esta lingua a única mencionada como imposta fóra do castelán.
- en Grego (Berta, Blanca), Economía (Adán) e Física e Matemáticas (Antonio)¹⁹⁴.

Cine histórico

O conxunto de películas citado foi moi variado, sendo os dous elementos comúns á maioría delas a modernidade e a orixe estadounidense. A lista abrangue vintenove títulos¹⁹⁵ sendo a máis citada *La Ola* (2008), con tres mencións, seguida de

¹⁹² Esta idea foi empregada tamén nas escolas británicas dos anos en que o patriotismo imperial era a norma (MacKenzie, 1986, 6) e unha das películas emblemáticas da etapa en que Hollywood exaltou o imperio británico tirulábase *The Sun Never Sets* (1939) (Richards, 1986, 156)

¹⁹³ O darwinismo social foi mencionado por Belén, como contido desta asignatura e noutra ocasión, falando tamén do neodarwinismo. Alumna era filla dun profesor de filosofía.

¹⁹⁴ Estas últimas foron xustificadas co dubidoso argumento da mención nas mesmas a autores entre os que o entrevistado destacaba a Arquímedes. Non obstante, ningún entrevistado mencionou á Bioloxía, que se ocupa de colonias, territorialidade, especies agresivas ou pioneiras, como ocorre por exemplo, ó tratalas “malas herbas” (Crosby, 1999, 168).

¹⁹⁵ Aparte das que se mencionarán máis adiante, tamén foron citadas: *Zulú* (1963), *El Patriota* (2000), *Braveheart* (1995), *Gladiator* (2000), *Diamantes de Sangre* (2006), *Soldado de fortuna* (1998), *El nuevo*

La Misión (1986), *Las cuatro plumas* (2002) e os documentais da páxina web *clasesdehistoria.com* con dúas. O alumno que máis mencionou referiu oito (Carlos) estando a media en 1,7 películas/alumno. Na lista hai catro películas ambientadas na Segunda Guerra Mundial, tres na era do imperialismo, outras tantas no colonialismo europeo en América e nos procesos independentistas, e dúas abordan a cuestión dos indíxenas estadounidenses e problemas da África actual.

Entre o cine enumerado como imperialista, son sinal dunha concepción erróea do concepto *V de Vendetta* (2006), *Ned Kelly* (2003), presentada como película acerca dun “independentista” australiano- e *La Ola* (2008), que remite, do mesmo xeito que *V de Vendetta*, á asociación imperialismo-dictadura, ó ser presentada como un intento de “*crear un imperialismo en una clase*” (Adrián) ou dicirse da mesma que “*teóricamente es el principio del imperialismo*” (Antonio). Esta película ademais foi vista no centro e non espontáneamente, igual que aconteceu con *Raíces* (1979). Pola súa parte, *Pearl Harbor* (2001) sitúanos ante a asociación do imperialismo cos conflitos armados, por ser mencionada por Antonio tras dicir Álvaro que valdría “*cualquiera de la Segunda Guerra Mundial*”. A mención de obras de forma aproximativa aprecíase na aclaración de Bruno ó mencionar *Hotel Ruanda* (2004) de que “*xa non é... é da guerra civil entre as etnias que estaban aí antes da colonización*”.

Medios escritos

Só foron citadas seis obras por parte de oito alumnos fronte a vinte que non puideron mencionar ningunha. Ademais, das seis, dúas non teñen relación co tema – “*biografía de Primo de Rivera*” e a novela na que se basa a película *Master and Commander*, da que non se aporta o título-, tres foron vistas en clase, sendo unha delas un cómic –*Las venas abiertas de Latinoamérica* de Eduardo Galeano, *El estado y el imperialismo* de Lenin y *Mungo Park en el Níger* de Enric Sio- e só unha fora unha lectura voluntaria. Esta última destaca entre todas por seren a única obra mercada expresamente polo entrevistado (Abraham), tratar un tema acerca do cal éste ofreceu mostras de interese e ser descrita con certo detalle, aínda que o entrevistado non

mundo (2005), *La lista de Schindler* (1993), *Hitler, el reinado del mal* (2003); *Master and Commander* (2003), *El niño del pijama de rayas* (2008), *Bailando con Lobos* (1990), o *Che* (2008), *Malcom X* (1992), *Trece días* (2000), *Troya* (2004), e unha non identificada citada por Carlos sobre Nelson Mandela. Non se inclúe a mención de Benxamín a unha película acerca de Hitler pois o entrevistado só lembraba ter visto o anuncio da mesma.

lembraba o título nen o autor. Doce alumnos non puideron dicir quen fora Rudyard Kipling e o único (Abel) que o mencionou coñecía polo *Libro da selva*.

Medios varios

Entre os medios menos empregados polos alumnos como fonte de información histórica á hora de ampliar información estiveron:

-obras pictóricas, coñecidas fundamentalmente a través dos libros de texto. Entre elas o lenzo de Goya que representa o alzamento do 2 de maio (citado por Bruno, que o asociaba ás conmemoracións do bicentenario) ou a representación da entrega da declaración de independencia dos Estados Unidos (Abraham).

-fotografía e televisión, mencionadas indirectamente cando Bartolomé e Baltasar non foron capaces de explicar quen era Mandela pero o describían físicamente¹⁹⁶. En calquera caso, os entrevistados eran críticos coa información televisiva, espírito que aplicaban a moita información política¹⁹⁷, chegando ó caso de valorar exclusivamente a información recibida polos propios sentidos (Abraham).

-Internet (Carlos e Abraham)

-libros (Abraham).

-prensa, mencionada por dous alumnos¹⁹⁸, indicando nun caso o suplemento dominical do diario *La Voz de Galicia*¹⁹⁹.

-videoxogos²⁰⁰ (Álvaro), falándose dunha gran variedade ambientados na Guerra Fría.

¹⁹⁶ “Bartolomé: Bueno, tengo su cara /E: Bueno, dime como es la cara y te diré de quien es./Bartolomé: Es africano, es... /Baltasar: Negro, de pelo blanco...”

¹⁹⁷ “...porque no Tibet se ten unha idea... no Tibet se ten unha idea moi boa de xente pacifista e tal, pero realmente os monxes, que che vendan o que queiran” (Alberto). Nótese que se trata do mesmo alumno que defendía o recurso a *El Patriota* e ó cine de gánsters para coñecer determinados períodos históricos.

¹⁹⁸ Aarón acerca da guerra de Iraq dicía opinar “según las noticias que teño lido, e algunhas cousas que me dixeran”.

¹⁹⁹ “E: Pero que leíste ¿libros o revistas?/Carlos: Revistas./E: ¿Y que revistas de historia?/Carlos: Revistas propias, revistas, no, leía artículos, por ejemplo, si salía un artículo en *El Semanal*, pues leía el artículo, si un día en Internet veía cualquier noticia, pues entraba y buscaba lo que era la historia.”

-familiares/amigos, sendo patente o seu uso na expresión “*a min téñenme contado*” (Aarón), mencionada ó falar dun tema especializado: o trazado das fronteiras coloniais en África²⁰¹.

Como mostra da importancia da información extraescolar, tódolos alumnos ós que se preguntou acerca de Gandhi respostaron, pese a que case a metade dos entrevistados non recibiran docencia acerca del, cando menos no último ano. Non obstante o coñecemento era superficial, limitado ó nome e, si acaso, á nacionalidade e pacifismo²⁰².

²⁰⁰ Non debe subestimarse a importancia dos videoxogos no estudo do imperialismo dado o uso do exército estadounidense do “xogo” *American’s Army* para captar adolescentes e convertilos en futuros reclutas.

²⁰¹ Con esta orixe tamén se mencionou información de carácter mítico-fabulado, como é a referencia de Abel a que escoitara que “*Franco tiña unha carteira feita coa pel dun marroquí*”. Falando así mesmo de Marrocos, pero sin identificar a súa fonte de información dixo que fora español “*na época dos templarios*”. É importante sinalar que o seu compañeiro (Aarón), pese ó seu alto nivel, aceptaba a información do seu compañeiro.

²⁰² Para coñecer o modo en que o alumnado accedía a coñecer a este personaxe así como a outros e do pouco aproveitamento que teñen as narracións históricas cando tratan cuestións ata entón ignoradas e ás que un alumno medio volverá a ter pouco acceso, resulta esclarecedor o caso de Abraham, que recoñecía ter visto e disfrutado do biopic “hai un ano” pero descoñecía a nacionalidade do líder indio e non aportou ningunha información acerca do mesmo.

IMPOSICIÓN E MODERNIZACIÓN

A aculturación

Entre as posturas en defensa da multiculturalidade, Begoña especificaba que a axuda económica ó Terceiro Mundo debía entregarse “*no forzándolas a...quitarles su cultura y poner la suya ni mucho menos*” e insistía no mesmo cando se lle leron as teorías de Jules Ferry acerca da necesidade de civilizar ós colonizados. Ademais, un tercio dos alumnos ós que se leu o texto de Lord Salisbury (Belén, Abel e Antonio) e a metade (Aarón, Abel, Brenda e Bibiana) dos oito ós que se leu o de Jules Ferry rexeitaban expresamente o emprego do concepto “civilizar” –que Bibiana traducía por “culturizar”-. Porén, só Aarón e Ánxeles denunciaron a civilización como unha excusa para proceder á conquista e expoliación dun territorio²⁰³.

Eran raras as defensas explícitas da homexeneización cultural fóra dos exemplos mencionados do castelán e a cultura latin, aparecendo en torno ó debate do ideal civilizador. Por exemplo, no caso do texto de Lord Salisbury, só Álvaro aceptaba estas políticas, defendendo o asimilacionismo en nome do progreso e a armonía social²⁰⁴. No caso do texto de Jules Ferry, tamén o facía o seu compañeiro (Antonio), pero empregaba o concepto de civilizar en sentido económico, como un sinónimo de industrializar. Nun exemplo máis complexo, Belén criticaba a occidentalización pero ó mesmo tempo defendía a colonización²⁰⁵.

Entre as referencias minoritarias a cuestións relacionadas coa aculturación destacan dúas á colonización inversa, aquela do dominado sobre o colonizador, ambas vistas positivamente como a superioridade do intelecto sobre a forza, ben sexa a do maior refinamento cultural (Belén) ou a da “*forza moral*” e as “*estructuras*”²⁰⁶.

²⁰³ Aarón interpretando o texto de Jules Ferry dixo: “...penso que moitas veces era a forma de encubrir o que facían. (...) Tapábano dicindo que era certa versión humanizadora ou o que fora”. Ánxeles sostivo que “teóricamente creo que lo definen como que colonizar es más llevar la civilización al lugar, pero más bien suelen conquistar”.

²⁰⁴ “Date cuenta que sería más fácil buscar la misma civilización para todo el mundo que buscar...que convivan diferentes civilizaciones, habría más diversidad pero, ¿y qué?”

²⁰⁵ “...creo que fuimos demasiado racistas y...realmente...pensar que...que los españoles, que la raza blanca, era superior a la raza indígena en aquel momento y que teníamos que civilizi...civilizarlos, inculcarles el catolicismo, el cristianismo, pienso que no era necesario aunque realmente sí creo que fue positivo el papel” (Belén)

²⁰⁶ “...conquistar es cuando tú llevas tus costumbres o tus...o tu forma de pensar a esa parte, a esa región y los conquistas culturalmente, por poner... por hacer un símil, sería por ejemplo la conquista de la cultura griega a la romana. Aunque Roma venció a Grecia físicamente, culturalmente digamos que la aplastó completamente Grecia.”(Belén). Antonio defendía en dúas ocasións a idea da prevalencia da “*fuera moral*” usando como exemplo a acomodación dos pobos invasores da Hispania romana ás “*leyes y estructuras*” e “*maneras de organizarse*” da nación conquistada.

O mito do progreso

O progreso segundo os alumnos tivo lugar en tódolos aspectos da vida humana²⁰⁷, mesmo nas formas do imperialismo²⁰⁸. Non obstante, non seguía necesariamente un modelo imposto por Occidente, senón que tódalas sociedades tendían a él ó seu xeito²⁰⁹. Nese sentido, ningún entrevistado sostivo que a mellor ou a única de chegar a él fose por influencia –directa ou indirecta, libre ou coaccionada- dos países desenvolto.

O pasado era percibido como un espazo dominado polo racismo o que se debía, segundo os entrevistados, á escravitude, a colonización (Alicia) e á influencia dos mandatarios (Agustín)²¹⁰. O único alumno que respostou negativamente sostivo que “*que queda bastante... racismo (...) sólo que no lo expresan tanto*” (Adrián), aspecto co que o seu compañeiro estivo dacordo.

²⁰⁷ “*Siempre vas a avanzar tanto tecnológicamente como económicamente como políticamente como socialmente, siempre se avanza, nunca se retrocede (...) siempre avanzas*” (Álvaro).

²⁰⁸ Alfonso, sobre a utilidade de comparar imperios, dixo: “*...podes ver tamén como utilizaban a xente de distinta época, como foi evolucionando pouco a pouco*” e Antonio no mesmo caso que Alfonso que “*podrías avanzar más en plan podrías pensar tú mismo por qué y como avanzó de una posición a otra*”. Para Álvaro mesmo as ideoloxías máis agresivas, como o nazismo e o integrismo islámico tiñan como obxectivo o avance.

²⁰⁹ Cinco entrevistados (Álvaro, Antonio, Belén, Berta e Blanca) confiaban en que as culturas máis atrasadas acabarían por desenvolverse por sí mesmas. Entre eles, Blanca sostivo que “*siempre ha habido un avance en todos los pueblos*”, Berta que “*son seres humanos, tienen que avanzar*” e S que os non europeos “*iban a llegar, sí o sí, a lo mejor antes o después, pero iban a llegar al final se iba a saber, se iba a acabar sabiendo*”. Adrián falando de África sen a colonización afirmou: “*Yo creo que se desarrollaría igual...*”

²¹⁰ Este entrevistado mencionou que a violencia da colonización dependía da “*persona que está al mando*”, igual que facía responsable ós gobernantes do envío de colonos, definindo a estes como “*una persona mandada por alguien más arriba*”. Foi similar a teoría de Bartolomé acerca de que os atentados en nome do Islam se cometían pola influencia duns poucos que “*les comen la cabeza muchísimo*” ós futuros terroristas sen a intervención de ningún problema social maior.

DOMINADORES E DOMINADOS

Figuras clásicas do imperialismo: misioneiros, exploradores e conquistadores

Preguntados por Livingstone, tres alumnos non deron resposta algunha. Esta resposta é un sinal de ignorancia porque sí falaron de Gandhi, personaxe polo que se preguntaba xunto con Livingstone. Ademais destes, dos dous entrevistados que identificaron á personaxe só un a explicou mínimamente: Benxamín só dixo que era “*un explorador*” e Aarón que fora “*un explorador inglés que foi a África y estableceu, a partir do seu estudo ou do seu... do que fixo as rutas marcou dalgunha maneira as rutas?, ou descubriu dalgunha maneira as rutas?*”. Tres dos que afirmaron descoñecer quen era o escocés dixeron que lles parecía coñecido, pero un (Bárbara) afirmou que dunha película, non habendo ningunha recente nen fácilmente accesible²¹¹; o segundo non aportou información (Adán) e o terceiro sostivo que “*me suena de Estados Unidos*” (Berta).

Doce de vintese sete entrevistados non sabía nada dos misioneiros²¹², non engadía nada á resposta do seu compañeiro (Antonio, Benxamín, Abelardo e Berta), as súas opinións carecían de fundamento ou eran meras conxecturas²¹³. O resto ofrecía informacións moi limitadas²¹⁴. Cinco alumnos manifestaron a súa preferencia polos cooperantes sobre os misioneiros (Alberto, Bartolomé, Carlos, Adán, Adolfo) e nove

²¹¹ As únicas obras de ficción cinematográfica en torno a este personaxe son un biopic británico de 1936 e unha película estadounidense, *Stanley and Livingstone*, de 1939 que, como o seu título indica, céntrase na expedición que o periodista fixo en busca do explorador.

²¹² “Beatriz: Yo voy a decir un a tontería, a ver.../Bárbara: Voluntarios, voluntariamente, ¿no?...les interesa por ejemplo ayudar y se dedica, o sea, se dedica.../Beatriz: Voy a decir lo que pienso. Los misioneros del siglo XIX: pues básicamente no eran voluntariamente, eran por ir allí y sacar algo en limpio y los de ahora: algunos irán por sacar algo en limpio, y otros irán voluntariamente, pero los de antes, olvídate: por sacar algo en limpio”, “Ánxeles: Eh (...) pues...no sé, no sé muy bien los misioneros que suelen...o sea, van a ayudar ¿no?/Alicia ri./E: Se supone que quien que tenéis que opinar sois vosotras. ¿No se os ocurre nada?, ¿no asociáis con nada?, ¿pasamos?, vale...”, “¿Los misioneros tienen algo que ver con la religión?” (Brenda) e “Hombre, no estoy yo muy enterada se los trabajadores de las ONG’s, pero los misioneros no creo que llevaran ninguna ayuda” (Blanca).

²¹³ “Adrián: Hombre, Los misioneros no van a...no pertenecen a ninguna organización, van por sí mismos.../Agustín: Lo hacen sin ánimo de lucro, me parece a mí./E: Los misioneros./Adrián: Hombre, supuestamente las ONG’s lo hacen sin ánimo de lucro, pero siempre hay alguien...algo por atrás, supongo”.

²¹⁴ Seis limitáronse a indicar que a diferenza entre ambos consistía en que os misioneiros adicábanse a unha labor relixiosa (Bibiana, Alfonso, Bruno, Alberto, Abraham e Carlos) e o resto a aportar datos illados como mencionalos yanomamis (Abel), ou sinalar dúas similitudes entre membros das ONG’s e misioneiros (Aarón).

tiñan unha imaxe negativa da labor dos últimos²¹⁵ fronte a un dous que viron negativamente a labor das ONG's e positiva a dos misioneiros. Son destacables catro críticas á labor dos misioneiros por non respetalas culturas indíxenas²¹⁶.

En relación ós exploradores, os entrevistados ofreceron unha perspectiva nacionalista apreciable no feito de que o máis mencionado foi Cristobal Colón, citado por oito²¹⁷, a gran distancia do seguinte, Juan Sebastián Elcano (dous), pero non houbo mostras da glorificación que se fai a estes personaxes nalgunhas historias nacionais²¹⁸. Catro dos sete exploradores mencionados son figuras relacionadas co descubrimento de América (os dous citados máis Magallanes e Vespucio). Figuras emblemáticas doutras tradicións nacionais como James Cook, Lewis e Clark ou Alexander von Humboldt non foron mencionadas, aínda que sí Darwin²¹⁹.

Os alumnos preguntados amosaron pouco afecto polos **conquistadores**, pois dunha mostra de vinteun entrevistados en once entrevistas, só sete dixeron estar interesado neles fronte a dez que non. En calquera caso, como sinalaron tres (Ánxeles,

²¹⁵ Abel, Beatriz, Bruno, Blanca, Berta, Brenda, Bartolomé, Carlos, Adán. Non se contaron a aqueles entrevistados que estaban conformes coa opinión dos compañeiros sen expresar ningún tipo de opinión. O total entre opostos ós misioneiros e defensores dos membros das ONG é de once. Os segundos criticaban a falta de respecto ás culturas onde facían proselitismo, o carácter interesado da súa actividade, o feito de cobrar unha remuneración, de non levar axuda e o ánimo de lucro.

²¹⁶ “Pero os misioneiros non respetarían as culturas adonde iban, non? (...) Ian a impoñer a súa relixión. Ós chicos yanomamis impoñían a...o catolicismo” (Abel), “...empezan a contar historias de que teñen que facer esto porque é a palabra de...claro, a xente, a ver, é crente, normalmente son crentes, e intentan cambiar as suas creencias religiosas como as outras persoas intentan cambiar a súa cultura para obtener algún beneficio, porque realmente os misioneiros, non...os que axudan ás ONG non van a...bueno, eu penso que non van a ... a intentar cambiar nada...” (Abraham) e “los misioneros de antes yo creo que iban más a... a eso a intentar educar en su cultura a los pueblos a donde iban, pero yo creo que más bien les hacían... o sea, en parte les hacían bien pero, por ejemplo, intentando enseñarles su religión, intentando enseñarles que lo que ellos pensaban era lo mejor no les hacían mucho bien. Yo creo que los voluntarios de ahora, sí, ayudan bastante, pues construyen...o sea, escuelas, casas, les ayudan a construir pozos, lo que sea. Yo creo que les ayuda más bien sólo pensando en quien ayudan no intentando enseñarles nada que no les convenga ni les ayude a sobrevivir” (Bartolomé). Belén, falando das consecuencias negativas do descubrimento de América, sostivo que “pensar que (...) teníamos que civilizi...civilizarlos, inculcarles el catolicismo, el cristianismo, pienso que no era necesario”.

²¹⁷ Pese á súa popularidade, Bartolomé trabucou o seu nome co de Napoleón afirmando que “Napoleón estaba explorando nuevas vías de comercio con la India” e que “hizo una incursión a India...” Ademais, dous entrevistados consideraban que o xenovés só podía ser considerado parcialmente como explorador (Carlos e Belén).

²¹⁸ No caso australiano unha popular historia do país emprega o termo “épico” para referirse a varias campañas de exploración do interior, citándoas como “examples of courage and perseverance” e “nothing less than prodigious” (Chambers, 2000, 113 e 115).

²¹⁹ Brenda mencionou “uno que fue a las Galápagos (...) que descubrió las tortugas estas grandes que hay por ahí”, pero negaba que fose o científico británico. Ésta sería unha mención indirecta á relación da exploración coa bioloxía.

Alicia, Bruno)²²⁰, a cuestión residía máis ben no conquistador concreto, afirmando unha entrevistada (Brenda) que vira moitos en 4º da ESO. Outra posibilidade era a proposta por Benito: *“interesarme me interesa... tanto como gustarme o como que está de acuerdo ya sería otra cosa”*, o que implica unha crítica a unha lectura triunfalista da historia. Do mesmo xeito, Abraham non gustaba dos conquistadores como tales senón pola súa psicoloxía individual. Ademais, doce dos dezasete alumnos ós que se preguntou dixeron que non aparecían frecuentemente nos contidos da asignatura de historia²²¹.

En contraste con esta confesa falta de afición polos conquistadores, doce dos dezaseis alumnos preguntados recoñecía que retiña mellor a información recibida acerca destas figuras, o que incluía a catro que sostiveran que non gustaban das mesmas (Adolfo, Agustín, Basilio e Bibiana). A motivación parecía deberse á asociación dos conquistadores con narración e á espectacularidade das súas accións pois Baltasar mencionou como *“tú lo ves como una película y... te va quedando”*.

Hitler e Napoleón

A importancia dada a Hitler e Napoleón entre o alumnado apreciouuse en varias ocasións: Basilio citou a estes dous gobernantes xunto con Mussolini cando se lle preguntou polos conquistadores que coñecía; Ánxeles mencionou ós mesmos como figuras que *“movieron la historia”* -amosando a mesma valoración dos líderes expansionistas, Adán usou a expresión similar de *“xente que fixo algo que marcou a nosa historia”* en referencia ós conquistadores- e afirmou o seu interese polo lider nazi xunto coa súa compañeira Alicia. Ambas mencionaron con respecto ó cine sobre o imperialismo que viran *“documentales sobre Napoleón y sobre... también Hitler, Mussolini no vi mucho...”* en www.claseshistoria.com. Abelardo declarou ter a mesma afición por Napoleón, Carlos mencionou a Napoleón como exemplo de emperador, Blanca, Beatriz e Bárbara, preguntadas por películas en torno ó *“periodo en el XIX en el*

²²⁰ Blanca mencionou explicitamente que asociaba ós conquistadores coa conquista de América, pero no seu caso a pregunta fóralle prantexada despois de pedirlle a súa opinión sobre o papel dos españois nese proceso.

²²¹ Afirmaban especificamente que estudaban máis fenómenos colectivos como imperios (Carlos) ou mesmo *“máis en xeral todo”* (Bruno), *“feitos”* (Adán), e *“conceptos y cosas”* do mundo social (Brenda), prescindindo dos aspectos personais, especialmente da súa *“forma de pensar”* (Basilio), o que remite á preferencia mencionada por Abraham. En palabras de Berta, os entrevistados estudaban *“hechos, cronologías, pero personajes...no”*. Alicia e Ánxeles sostiveron que se estudaban aqueles emperadores de maior importancia.

cual los europeos conquistan el mundo” ou sobre o imperialismo, falaron do curso, afirmando nun caso que *“tiene que haber alguna sobre Napoleón*” (Blanca), e Beatriz á hora de explicala importancia dos europeos na historia da humanidade ademáis de falar do imperio británico, mencionou a Hitler. No caso de Napoleón, mentres tachaba de *“rollazo*” ós conquistadores, defendía estudar ó curso por ser *“fue un importante conquistador*”. Alfonso destacou explicitamente a importancia do estudo de Napoleón.

No que respecta á relación dos *grandes homes* coas prácticas imperialistas, os entrevistados responsabilizaron deste tipo de política ós dirixentes. A única referencia atopada que responsabilizase a un grupo social como instigador do expansionismo colonial foi a de Aarón, que imaxinaba que *“os capitalistas*” podían atopar man de obra e materias primas baratas, pese a que esa política perxudicaría ó *“conxunto do Estado*” polo aumento do desemprego. O máis común eran respostas como mencionar que Hitler e Napoleón tiñan *“sed de ampliar su imperio*” (Basilio), *“afán de expansionismo y de conquistar*” (Belén) ou *“ansias de poder*” (Bibiana), e que o primeiro *“manipulou á sociedad alemana dunha maneira creo que moi intelixente ou que o fixo ben, para conseguir (...) unha ideoloxía persoal*” (Aarón), ou que conseguiu *“facen que tanta xente estivera do seu lado, e fixera como quería*” (Abraham). Neste sentido, Álvaro e Ánxeles destacaron as cualidades oratorias do líder nazi, o seu *“mayor poder de convicción, porque date cuenta que Hitler tenía un poder de convicción que era una animalada*” (Álvaro).

Pobos colonizados

A pobreza

Foi corrente destacar o atraso como característica principal das sociedades colonizadas, sendo presentado como a condición necesaria para o desencadeamento dun mecanismo de dominación por Aarón. Para él, a diferenza entre conquistar e colonizar residía en que no segundo caso estabas ante “*un país subdesarrollado*” porque “*ao chegar ao control militar é moito máis fácil*”. Similar, aínda que menos desenvolta foi a mención de Begoña a que colonizar é “*imponerse a un territorio que es pobre*”. Atopáronse tamén outras mostras de prexuízo como referirse ós tibetanos como “*pueblerinos*” (Alberto).

África: fronteiras, materias primas e razas

Acerca das fronteiras africanas, destacou:

- o trazado rectilíneo de moitas das establecidas polos europeos (Aarón e Bruno).
- o carácter de “*fronteiras naturales*” (Abel) ou fluidas (Carlos) das anteriores á colonización, o que implicaba rexeitar o concepto de fronteira (Aarón e Carlos), aínda que sin propor outro.
- Alfonso asociou estas fronteiras cun “*reparto*”, que percibía como un concepto positivo, preferible ó de conquista, e que asociaba con consecuencias favorables²²².
- Alberto, Aarón e Carlos destacaron a conflitividade aparelada a este trazado, especificándose nun caso (Carlos) o problema entre hutus e tutsis.

En xeral, o continente era visto de forma simplista. As únicas mencións ás súas relixións foron dúas a “*ritos*” (Belén e Brenda), e a única acerca da súa estrutura social que “*se basaban en las jerarquías, en las edades*” (Blanca).

Gandhi

²²² “*Eu penso que gracias á conquista dos... bueno, conquista dos europeos, a súa repartición por territorios, máis ou menos foron avanzando dentro do que podían*” (Alfonso).

Entre os erros e simplificacións mencionados acerca de Gandhi cabe suliñar os seguintes: “*Defensor dos dereitos humanos*”(Aarón), “*procedencia: hindú*” (Abel), “*defendeu os dereitos...*” e “*a famosa folga de fame*” (Abelardo), Abraham non lembraba nada pese a ter visto recentemente a película, “*Mahatma Gandhi... liberó a la India de la opresión*”(Adrián), “*luchaba con... por las libertades de su gente, creo*” (Ánxeles), Agustín non respostou, a Alicia soáballe “*de África*”, e Antonio e Álvaro dixeron que tiñan oído falar del, pero non aportaron ningún dato. A metade dos entrevistados que apenas dixeron nada eran do IES David Buján.

A información política, propia do ensino tradicional foi aquela cun maior número de mencións no caso dos alumnos do IES Francisco Aguiar, habendo:

-cinco á súa pertenza a un partido político: “*era el líder de...del grupo de liberación de India*” (Bartolomé), “*fue el líder de un partido*” (Beatriz), “*fue me parece que el líder del partido, de un partido, que después fue prohibido y fueron perseguidos*” (Blanca), “*hizo el Partido del Congreso Nacional*”(Begoña) e “*el Partido del Congreso*”(Benxamín).

-catro á súa loita polos “*dereitos*”: “*defendía os dereitos da India*” e “*sempre estivo a favor dos dereitos da India*” (Adán), “*o que defendeu os dereitos...*” (Abelardo), “*Defendió los derechos de... ¿cuál era el pueblo?*”(Abraham). Aarón definiuno como “*defensor dos dereitos humanos*”.

-tres á súa defensa da “*desobediencia civil*” (Begoña, Blanca -que engade “*pacífica*”- e Benxamín.), á non violencia (Adán, Bruno e Begoña, quen fala dunha “*teoría*”) e ó seu asasinato por un “*fanático hindú*” (Adán, Adolfo e Beatriz).

-unha á súa loita pola Descolonización (Bartolomé), á súa condición de nacionalista (Adán), á de autor da Constitución india (Beatriz), e unha cuarta á súa condición de “*primer presidente de no sé qué*” (Beatriz).

Pobos indíxenas

Houbo alumnos que percibían ós pobos indíxenas nunha situación próxima á total extinción: “*creo que ya quedan pocas aldeas indígenas, hay algunas que queda muy poca gente*” (Blanca), “*creo que solo queda uno ¿no?, en el Amazonas*” (Brenda).

Ademais, vinte de vintedous alumnos preguntados crían que continúan desaparecendo Ningún respostou negativamente a esta pregunta, pero dous non souberon contestar (Abelardo e Beatriz).

Tres entrevistados mencionaron que a supervivencia dos pobos indíxenas ata o presente era garantía do seu futuro: “*Si toda la vida vivieron así, no sé porque ahora no...*” (Adrián), “*obviamente si siguen viviendo ahora obviamente podrán vivir después, porque igual que nosotros tenemos una manera de vivir ellos tienen la suya ¿no?*”, “*si salieron adelante antes también pueden salir ahora*” (Beatriz) e “*E: ¿Y creéis que es inevitable que se acaben modernizando? ¿O no?*”/Alicia: *No necesariamente, aun hay muchas que aun no se han modernizado y siguen así, lo que pasa el tiempo...*”.

A perspectiva empregada cos pobos indíxenas frecuentemente implicaba unha dobre moral. Por exemplo, Alberto definíase como “*ultraecoloxista*”, renegaba do descubrimento de América e idealizaba a vida indíxena, falando dunha “*vida boa ca naturaleza*”, “*unha vida máis intensa*” e “*unha idea de vida moi bonita, estás ti ca natureza*”. Non obstante, asumía que os pobos indíxenas teñen un modo de vida en vías de desaparición que implica unha vida penosa que non defendía para si e sostiña que “*teñen unha vida boa ca naturaleza, aínda que teñan fame, todo o que queiras*” e “*penso que os que se modernicen **terán máior esperanza de vida pero, a que coste?***”

Tamén estaban quen es querían conservar unha suposta pureza orixinaria: Antonio insistía en dous lugares distintos da entrevista na idea de que a industrialización podía ser perxudicial, negando que se debese mellorar as condicións de vida dos pobos indíxenas, mesmo no tocante á nutrición e á saúde. Sostivo que “*a lo mejor ellos están bien como están y no la necesitan*” e “*considero que non deberían industrializarse*”.

Brenda defendía o inmovilismo como forma de preservalo atraso e non un modo de vida ideal, a través dunha forma de determinismo histórico polo que *nós necesitamos* o desenvolvemento e *eles* o atraso²²³.

Os alumnos contradecíanse nun dobre afán conservador-modernizador, optando frecuentemente pola primeira opción. A opción contraria foi a de Álvaro, que sostiña

²²³ “*...no necesitan esa modernización que necesitamos nosotros hoy en día*” e “*E: O sea, que no tienen por que modernizarse, no lo necesitan.*”/Brenda: *Si ellos no lo necesitan, no.*”/Bibiana: *Para mejorar su condición de vida, puede ser.*”/Brenda: *Ya, pero para sus necesidades, creo que sus condiciones de vida son...*”/Bibiana: *Pero nosotros también podríamos tener sus mismas necesidades, lo que pasa es que nosotros estamos en una metrópoli que necesitamos todo el día televisión, comida cinco veces al día...*”/Brenda: *Somos más materialistas, pero la historia nos ha hecho así.*”

que os africanos antes da colonización europea “vivían bien, sin tecnología, sin nada” pero defendía a obriga dos pobos indíxenas de modernizarse.

Tamén percibían ó colonialismo como unha das fontes principais do seu mal. Entre os efectos deste proceso sostiñan que os indíxenas foran exterminados físicamente (catro), que as súas culturas foron eliminadas (tres), que sufriron explotación física (tres), migracións forzosas (tres) -“los exportaban” (Carlos)-, que foron oprimidos en xeral (dous), que perderon parte da súa identidade por mistura étnica (dous), e houbo referencias illadas a guerras internas, inferioridade militar e ó efecto de enfermidades para eles descoñecidas.

Os alumnos eran menos críticos co exemplo da colonización española de América, sendo menor o número dos que situaban como marco da desaparición de pobos nativos (Bartolomé, Álvaro e Brenda), o que non impedía, como no caso de Brenda, que se considerase como “bastante positivo” o papel dos españois neste continente pese a destacar como características deste a aculturación e o traballo forzado, usando fórmulas exculpatorias como mencionar a vontade das vítimas a seren sometidas ou referirse ós españois simultaneamente en terceira e primeira persoa²²⁴

O único indíxena mencionado individualmente foi a “Sakallulli” nomeada por Álvaro, sempre que se acepte que sexa a Sacawagea que acompañou a Lewis e Clark, pois o entrevistado a mencionaba asociándoa con exploradores, cos Estados Unidos e con Benjamin Franklin, a quen confunde con Thomas Jefferson. Abraham mencionou a un xefe dos indios das pradeiras de Norteamérica pero non foi capaz de ofrecer un nome, aínda que, pode tratarse do Gran Jefe Seattle, da tribo Dewamish. Houbo poucas mencións á situación dos indíxenas no presente fóra da de Abel ós yanomami, a de Carlos ó número de indíxenas nos Estados Unidos e a de Ánxeles á política estadounidense de conceder licencias para a construción de casinos ás tribus indíxenas. En calquera caso, os entrevistados entendían que a historia deste último país era a branca, pois cando eran preguntados pola súa expansión, só houbo unha mención ós indíxenas (Bartolomé) e fíxose porque se preguntou especificamente quen posuía a terra que formaba os novos estados. Nela non se emitiu xuício nin interpretación

²²⁴ “...vieron la necesidad de en muchos casos luchar contra el pueblo que los colonizaba o simplemente adaptarse a este pueblo y seguir nuestra cultura y trabajar para nosotros”.

Terra nullius/Incognita

En tres entrevistas asociouse territorios deshabitados con colonización, amosando perspectivas diferentes:

-a forma máis simple foi a de Abel, que dicía que “*colonizar é facerse dono dunha zona donde non había... población hasta ese momento*”²²⁵. Non obstante, o alumno percibía que esta doutrina escondía unha falacia, pois definía os territorios que padecían políticas expansionistas como aqueles “*que non son teus...nin teus ou de naide, non? Non teñen porque estar ocupados por outra poboación*”

-a asociación de colonización con despoboamento podía ir acompañada da equiparación de territorio despoboado con poboacións atrasadas. Ésta apareceu nas declaracións de Álvaro, que coincidía con Abel na definición de colonización, mencionando a marcha a un lugar “*en que no habita nadie o que habita pero que...que no está... ¿cómo se dice?...civilizado*”. Tamén asociou a labor dun colono coa dun pioneiro, aínda que non mencionaba expresamente que a súa labor se desenvolvese en terrenos baleiros.

-por último, estiveron as referencias á colonización de territorios baleiros polo seu carácter inhóspito. Álvaro fixo referencia tamén entre as conquistas europeas unha “*expedición a los Polos*” e Alberto falou da colonización do deserto e asociaba colonizar con conquistar, coa salvedade de que para él esta actuación tiña lugar sobre territorios que non son “*de nadie*”, para o que recorría ó exemplo da Lúa. Este último exemplo sitúanos ante o futuro da colonización, e permite ver que a asociación pervive.

No caso dos entrevistados, os descubrimentos estiveron sempre asociados ó papel de España en América, atopándose que:

²²⁵ Ademais, cando definiu colono falou en primeiro lugar dunha “*zona donde non existe unha población establecida, que seña él quen chega por primeira vez a esa zona*”, aínda que logo ampliou a definición incluíndo zonas habitadas. Estas formulacións están bastante extendidas pois, en exames da Historia do Mundo Contemporáneo, alumnos de 2º de Bacharelato do curso 2008/9 do IES Mugardos escribían que a superpoboación de Europa levou a “*vivir en zonas que estaban deshabitadas*”, ou falaban de “*zonas vírgenes (onde non houbera industrialización)*”.

-a condición de territorio recién coñecido se asociaba con seren susceptible de suxección a dominio foráneo, afirmándose que o imperialismo tiña lugar en “*territorios que no sean conocidos en el caso de América o que ya son conocidos*” (Basilio).

-o descubrimento de América foi un suceso considerado positivamente por si mesmo, sendo a segunda consecuencia positiva máis mencionada do mesmo, como foi sinalado por Belén, Berta e Begoña. A importancia que os alumnos dan ó relacionado coa exploración no caso americano foi atopada así mesmo por Jacott e Carretero (1995, 106) nunha investigación na que se observou que o segundo motivo máis citado polos alumnos investigados trala importancia das económicas no descubrimento foi a á mera “*búsqueda*”. Esta valoración debíase á percepción positiva do expansionismo, visible no uso para o mesmo caso da expresión “*abrir nuevas fronteras*” (Begoña), de poderosas connotacións imperialistas.

-a interpretación negativa do mesmo era menor²²⁶, pero moitos alumnos, aínda falando de “*descubrimientos*”, coñecían a problemática en torno ó etnocentrismo do concepto e deron sinais dunha valoración crítica da conquista e a colonización atopada en investigacións anteriores (González, 2002, 82). Ningún entrevistado fixo referencia á relación existente entre concebir un encontro como un descubrimento e a apropiación dos mesmos territorios.

²²⁶ Houbo dous entrevistados que crían que fora un suceso funesto: “...*estaba mellor o que estaba ahí sen descubri-lo, bua, sen descubri-lo, sen chegar España a América*”(Alberto) e “*Por exemplo, na expedición ás Américas inda que foi un error, eso foi un acto de exploración*” (Adán). Ademais, das tres alumnas que analizaban positivamente o descubrimento, unha facía un balance global negativo da actuación española (Berta) e outra minusvaloraba o descubrimento considerándoo “*una casualidad*” (Belén).

O NON INTERVENCIONISMO

Oposición ás intervencións armadas

O extendido das críticas ós despliegues militares apreciouse no feito de que os alumnos que defendían a presenza de tropas en Afganistán eran conscientes de ofrecer unha perspectiva minoritaria. Por exemplo, Alfonso, o único que a apoiou expresamente, fíxoo en ton de desculpa falando de autodefensa e axuda, non de obxetivos xeopolíticos ou económicos, e aclarando antes de contestar que a súa condición de fillo de militar condicionaba a súa postura ante a cuestión. “...*non ven mal unha axuda...se cada un, se non nos axudamos entre nós*”, “*eu penso así, pero bueno*”, “*home, tan mal non fan*”, “...*non están matando pa axudar, eles levan as armas de defensa, si por exemplo...pasou ahí cos helicópteros que tiraron abaixo, ahí teñen que defenderse, si alguén te está apuntando cunha francotirador o primeiro que fas e pegarlle un tiro, a túa vida ante todo*” (Alfonso). O seu compañeiro na entrevista recoñeceuse así mesmo como fillo de militar -segundo o centro dun membro da Garda Civil-, pero era contrario á presenza de tropas españolas no país de Asia Central. Álvaro declarou que iría a Afganistán a defender os intereses “*por los que estamos ahora ahí*”, pero acto seguido negaba rotudamente (“*no, ahí no*”) que apoiase a presenza española no mesmo país.

As críticas referíanse a considerar que a intervención era un acto de seguidismo dos intereses dos Estados Unidos, que “*nos últimos tempos non está para nada defendendo nin o sentido común nin a paz*” (Aarón), ou ó elevado número de mortes²²⁷, pero a maioría de respondentes non xustificou a súa opinión.

A postura reacia ás actuacións militares tiña escasas excepcións. Por exemplo, Carlos sostiña que eran xustificables, aínda que en moi contadas ocasións, sen ofrecer exemplos e referíndose a conquistas. Begoña, pola súa parte, dubidou se era xustificable derrocar unha ditadura, pero optaba en calquera caso pola opción menos agresiva posible amosando en varias ocasións ser favorable ó pacifismo. Ademáis dos exemplos mencionados reaccionou con sorpresa ante as preguntas sobre si mataría por un territorio, mesmo rindo, e engadindo que “*llegar a matar una persona por defender tu territorio...te lo tendrías que plantear muy seriamente*”. O mesmo neutralismo de Begoña foi manifestado por outra entrevistada, Belén, quen en dúas ocasións rexeitou

²²⁷ “...*me parece una tontería que muera tanta gente por...no sé*” e “*deben dejarles tranquilos de una vez (...) es que, a ver, muere muchísima gente*” (Begoña). A entrevistada mencionaba tamén o liderazgo dos Estados Unidos: “*porque es que...o Estados Unidos o no sé que, no sé cuanto...*”.

calquera forma de inxerencia noutros Estados: “*pienso que los conflictos internos de un país tiene que llevar...tiene que resolverlos el país y mucho menos inmiscuirse en un país exterior*” e “*no se debe de imponer nada*”. A crítica ó uso das armas chegaba a condear mesmo as misións de pacificación, sostendo Alberto que as intervencións en axuda doutros Estados débense á percura dalgún proveito. O alumno afirmou: “*non o van facer caritativamente, nadie vai salvar un país que realmente non lle interese*”. Non obstante, inicialmente tendía a unha análise idealista de que “*siempre está o país bo, o que defende ó pobre*”, corrixiéndose un par de intervencións máis tarde.

O dereito de autodeterminación

Cando se referían espontáneamente ó dereito de autodeterminación, os entrevistados empregaban termos equivalentes como dereito ó “propio espacio” ou ó “autogobierno”. Ambos foron mencionados por Berta e Blanca ó criticar a Leroy-Beaulieu. Aarón pediu “*a oportunidade ó Tíbet de **decidir si eles son independientes ou non**, facer un referéndum ou o que fora, para que se **governasen eles si quixeran***”. Así mesmo houbo confusións co federalismo: Begoña definiuno como “*poder gobernarse a si mismo sin que haya otro país que te gobierne a ti, en Estados Unidos creo que cada estado se gobierna...bueno, en un determinado contexto*”. Porén, segundo Richard Falk (2002) a demanda dun réxime federal é unha reivindicación de segundo orde dentro daquelas de autodeterminación.

De profundizar nos puntos de vista acerca do dereito de autodeterminación, algúns alumnos ofrecían perspectivas matizadas. Así, ó preguntar a sete acerca da obrigabilidade da independencia de tódolos pobos, se ben a totalidade seguía defendendo o dereito a expresarse, Aarón, Abel e Carlos matizaron atopando dificultades á hora de concedela soberanía plena indiscriminadamente, recoñecendo que se trataba dunha cuestión difícil para eles na que había máis elementos a considerar que a vontade nacional. Os entrevistados recoñecían a súa ignorancia, defendían a tutela doutros Estados sobre a posible nova nación e confundíanse entre o ideal e o factible²²⁸, pero tamén sostiñan que non conceder ese dereito podía acarrear conflitos (Adrián) e

²²⁸ Aarón sostivo que “*había que estudiar as posibilidades y as consecuencias y todo eso, que eu non as entendo*”, Abel que debía considerarse “*si as consecuencias fosen boas ou positivas pa eles*” e Carlos concretaba que “*quizás no que sean independientes (...) pienso que tienen que ser independientes en cuanto a que se les den unas libertades, o sea que no estén sometidos (...) pero si nos referimos a ya independientes de si ya... si vamos a más, a más ciertos territorios, no siempre por qué*”

criticaron o secesionismo porque “*la unión siempre hace la fuerza*” e porque “*siempre tienes que tener alguna ayuda, algún apoyo*” (Benito).

A perspectiva do agresor

A pregunta de si é mellor vivir nun país que conquista foi respostada afirmativamente por case a metade dos entrevistados ós que se preguntou, que daban por suposto que a única alternativa era vivir nun Estado que era conquistado –como manifestaron Abraham, Baltasar, Belén e Carlos-. Só algo máis dun tercio respostou de forma igualmente afirmativa pero poñendo condicións ou recoñecendo a incomodidade que a situación suporía no terreo moral. Aarón dixo que “*posiblemente*” era mellor, Abraham que “*depende da túa moral ou ética que teñas*” pero recoñecendo ventaxas. Abelardo afirmou que “*a min non me gustaría vivir nun país que sobrevive... bah que sobrevive, que se aproveita doutros máis débiles pero...mellor? Sí, bueno*”, Carlos que “*en parte*” era mellor, pero só mencionaba rasgos positivos de dominar a outros; e Adrián e Agustín recoñecían que dependía pero que “*es mejor*” (Agustín). A pregunta formulouse a dezaseis alumnos.

Só Abraham e Abelardo expresaron malestar ante a idea de vivir nun Estado opresor fronte a nove (Abraham, Carlos, Agustín, Adrián, Álvaro, Basilio, Benito, Belén e Begoña) que non dubidaron das ventaxas de oprimir ou só destacaron as súas recompensas materiais, tres deles mesmo utilizando un apoio rotundo: Benito sostivo que é mellor “*siempre, obviamente*”, Basilio que “*siempre*” e Álvaro que o conquistador “*siempre es superior*”, que é tratado como “*un ser superior*”.

O forte exerce sempre o seu poder sobre o feble

O único alumno que respostou a si cría inevitable o exercicio do poder na escala internacional sostivo que sí (Bartolomé). Ademais, seis entrevistados mencionaron como causa da colonización a mera posibilidade de facela debido ó diferencial de poder entre unha sociedade e outra. Aarón, Alberto e Abelardo falaban da desigualdade no poder militar –o último, en relación á Revolución Industrial-. Ningún alumno se sorprendeu ante a mención no texto de Salisbury das nacións vivas e moribundas, e os catro (Begoña, Aarón, Abel e Alberto) entrevistados ós que se preguntou consideraron que o dominio das primeiras sobre as segundas era un fenómeno natural.

Abraham e Antonio vían o mesmo diferencial pero non mencionaban expresamente que o factor militar fose a clave, falando o primeiro de que a Revolución

Industrial creara “*diferencias de...diferencias de posibilidades*” e o segundo de que os Estados máis poderosos buscan someter a outros “*porque tienen menor poder*”. Agustín coincidía cos anteriores pero limitaba o exercicio dese poder ó terreno económico. Aarón tamén aplicaba a mesma idea ó presente, opinando que as ex-metrópoles podían querer recuperalos seus imperios porque moitas delas “*agora son potencias económicas y sí que pode ser que teña ambicións dese tipo*”. Alberto sostivo que os africanos antes da colonización “*non estaban suficientemente industrializados, foi unha guerra de fusís contra lanzas*” (Alberto). Tamén falaba de “*diferencia de poder*” en relación á “*tecnoloxía*”.

ACTITUDES INDIVIDUAIS CARA O IMPERIALISMO

A perspectiva do etnocentrismo cultural

Belén e Brenda, asumiron unha perspectiva etnocéntrica, que se manifestaba na súa acérrima defensa do imperialismo español e do valor da lingua castelá e a súa difusión. A primeira sostivo: *“Yo creo que de España quedó todo, en Latinoamérica por ejemplo quedó todo, desde la lengua hasta...hasta las costumbres, muchas costumbres...yo creo que España, y no es por ser española ni mucho menos, fue un imperio...bueno, en la época de Felipe II sin duda el imperio más importante que jamás se ha visto, ¿no?, y no sé...sí.”*. Así mesmo falou do castelán como *“una forma de comunicarse importantísima”* e *“un avance tecnológico importante”* defendendo a súa expansión mentres criticaba a conversión relixiosa. Tamén presentaba como mérito español deixarse invadir polas tropas napoleónicas para logo rebelarse, e non foi capaz de mencionar ningún legado dos colonialismos británico nin francés en contraste coa importancia que daba ó español. Pola súa parte, Brenda defendía expresamente as prácticas de dominación da colonización española e a grandeza dos imperios, concretamente a do español e do romano, grandeza que xusticaba na súa expansión lingüística.

Belén afirmou que preferiría ter vivido no París da *Belle Époque*, que asociaba con *“cambios impresionantes, una revolución tremenda, una época bohemia preciosa y romantic...”* que valoraba polo seu *“ambiente...bohémio, pero por la cultura en general, por esos cambios, por esa revolución”*. Definía ós colonizadores como un *“país con...con más riquezas económicas podríamos decir así, (...) un país que teóricamente tiene mucha más cultura...bueno, teórica y practica...en la practica sí tiene más cultura, más avances tecnológicos”*.

Ambas amosaban unha tendencia á contradicción entre a moral privada e a pública. Belén condeaba o colonialismo cando era presentado de forma xenérica, sostendo rotundamente que non levara paz e xustiza ás colonias, que houbera masacres, que se colonizaba por interese, se impoñían criterios e costumes e chamaba *“medio asesinos”* ós colonizadores. Non obstante, expresou soños de restauración imperial, dos que logo se retractaba: *“Hombre, yo creo que nunca está mal recuperar el imperio que has perdido, pero bueno, tampoco estaría de acuerdo, realmente”*. Así mesmo criticaba as nocións de Primeiro e Terceiro Mundo e a existencia de nacións civilizadas e coidaba a corrección política na terminoloxía, disculpándose cando usaba termos comúns:

“como se dice coloquialmente les salió el tiro un poco por la culata” ou “querían lucrarse a base de conquistar Iraq o de fastidiarlo, hablando mal”.

Tendían tamén a usar o relativismo moral para minimizar as consecuencias negativas do imperio español. Belén, por exemplo, afirmou que *“...llevamos acabo muchas guerras, muchas conquistas, muchas hazañas, importantes, menos importantes y malas o buenas, pues...lo malo o lo bueno siempre tiene cabida en la historia, ¿no?, no sé”*. Tamén empregaba a primeira persoa á hora de amosar orgullo ó defender a importancia de Europa na historia. En xeral, pensaba que un Estado que coloniza se fortalece. Tamén deu sinais de islamofobia²²⁹.

A mesma entrevistada matina interese pola compoñente cultural dos fenómenos imperialistas, defendendo unha visión idealista que considera á cultura como máis poderosa que a forza. Sostiña que *“el pueblo que más coloniza culturalmente es el más poderoso”*, restaba importancia ó control económico e político, definía as conquistas exclusivamente na súa vertente cultural e usaba terminoloxía militar ó falar da *“conquista de la cultura griega a la romana”*. Afirmou tamén que a primeira *“aplastó completamente”* á segunda. Atopouse o mesmo concepto e a mesma valoración en Antonio cando describiu a situación da Península Ibérica trala caída do imperio romano.

A perspectiva idealista

Antonio idealizaba ós pobos indíxenas, o que quedou manifesto na súa percepción das grandes culturas da América precolombina. Do mesmo xeito foi capaz de concebir pobos indíxenas desenvolvendo novas fontes de enerxía pensadas *ad hoc* para as súas necesidades e prescindindo da tecnoloxía industrial moderna ou confiar en que *“llegará un momento en que estén al mismo nivel y hasta que les pase por encima [ós países desenvoltos]”*. Apoiaba as políticas illacionistas mesmo no que parecen as practicadas por Felipe II no terreno cultural e relixioso, sostendo que *“en España hace bastantes siglos hubo... un rey quiso cerrar las mon...las fronteras de tanto de manera política como literaria y cerrarse en si mismo, cerrar España en España, para que...a lo mejor a su parecer había cosas de fuera que no le gustaban, que iban a ser peor, por lo tanto se cerró España en España”*.

²²⁹ “E: ¿Por qué se cometen tantos atentados en nombre del Islam?/Belén: Yo creo que...algunos son excusas y otros porque la religión los lleva, ¿no?, si tú mueres levantando... pues, tu religión te vas con...te vas a un harén por decirlo de alguna manera, mientras que en el cristianismo no, yo creo que el Islam promueve.” Sostiña ademais que os seguidores do Islam buscan a vinganza sobre os seus antigos colonizadores.

O entrevistado tamén sostivo que *“la gente que es colonizada (...) a lo mejor puede llegar a tu nivel o incluso mejorar o darte a ti mejoras”, “si lo colonizas vas a cogerlos porque quieres, pero en cambio si los ayudas a industrializarse, a mejorar, a tener nuevas tecnologías para que ir...no darle las... justo las que necesitan pa poder explotarlos, sino darle todas las tecnologías para que puedan seguir avanzando, ahí es cuando ya no sólo creas un mercado sino que puedes llegar a crear una potencia”*. Tamén sostiña que os bárbaros chegados na Alta Idade Media á Península Ibérica non impuxeron á súa cultura e aceptaron a hispanoromana porque *“sabían que los romanos estaban mejor estructurados (...) porque sabían que podían mejorar, por lo tanto ahí también mejorarían los que vienen detrás”*, proceso ó que fixo referencia en dúas ocasións.

Foi sinalada a súa valoración da filosofía, disciplina que ensalzaba como método para *“avanzar”* que cambia o *“modo de ver”* á hora de asumila perspectiva comparada na docencia de historia e daba gran importancia á reflexión e á racionalidade. A súa perspectiva idealista percibíase así mesmo nunha tendencia a preferir a reflexión sobre o dato empírico á hora de opinar sobre cuestións sociais, gustando de divagar en reflexións máis alá do preguntado, falando por exemplo do que sucedía cando os imperios se quedaban *“sin espacio”* cando se lle pediu que definise *“colonizar”*, afirmando da Guerra Fría que a carreira armamentística era un sistema de publicitar armamento no Terceiro Mundo ou mencionar que as colonias cambiaban frecuentemente de mans en función das relacións globais de poder.

A perspectiva humanitaria

No referido ó desinterese dos poderosos polo destino das persoas, Adolfo expresou en dúas ocasións a súa preocupación, afirmando sobre a situación en Iraq que *“a Estados Unidos só lle interesa iso, non lle importa que morra xente”* e acerca da colonización europea que *“só o fan para facerse ricos a través do que colonicen, porque á xente lle importa un pimento o que lles pase”*. Cun sentido similar, Carlos criticou a Jules Ferry por despreocuparse do sufrimento e cosificar ós seres humanos, concretamente sostendo que para éste os africanos *“eran unos salvajes y había que domesticarlos”* ós que debía tratarse *“como si fueran animales, como si fueran simplemente mercancía”*, *“como si fuera una industria que hay que explotar que no, no le da más importancia, no piensa en los daños”*. Ferry en xeral desagradaba ós

entrevistados pola súa visión materialista, como sinalou Bibiana, pero sin tanto énfase como Carlos.

En canto ó recurso ás armas mesmo como medio defensivo, o exemplo máis sinalado é o de Begoña, que tamén mencionaba da Guerra Fría *“todo el dinero que gastaron en las armas y [que] hubo muchos muertos”*. Opoñíase tamén á actuación española en Afganistán debido ó que percibía como un excesivo número de falecidos

Finalmente, a búsqueda do dominio físico e da coerción plasmábase na defensa de Antonio de *“que cada uno tiene sus derechos, su derecho de vivir y que nadie debería poder matar porque sí o porque simplemente por una razón”*, criticando *“ganar de una manera física en vez de una manera psicológica”*, opoñendo unha *“manera militar”* a outra *“moral”*, ademáis de avogar pola tolerancia relixiosa especificando o dereito ó ateísmo.

A perspectiva imperialista: o punto de vista militar

Alfonso apoiaba a actuación dos misioneiros e citou como exploradores a Elcano e Magallanes, sendo o único entrevistado que mencionou ó segundo. Pola súa parte e coincidindo cunha perspectiva bastante extendida, Álvaro respetaba ós triunfadores no eido das disputas internacionais, crendo que un conquistador era visto como *“un ser superior”*, pero valorando tamén a aqueles que se descolonizaban, pois consideraba que eran dignos de estudarse porque *“demuestran que un pueblo es capaz de librarse de sus opresores y demostrar que vale, que cuenta, que ese pueblo está ahí... o sea, de pasar de ser esclavos a ser personas”*.

O alumno tamén aceptaba o expansionismo ata tal punto que desenvolvía propostas para manter un imperio nas que condenaba a ambición desmedida, pero era tamén sensible ó espírito do tempo afirmando tamén que *“por la fuerza no consigues nada”*. Así, Napoleón non era criticado por someter outros países senón porque *“por avaricia al final se quedó...se quedó sin nada”* e porque *“mandó tropas a donde no tenía que mandarlas, las mandó sin pensar (...) hizo guerras tontas, si hubiera pensado los movimientos antes de hacerlo o...hubiera tratado con los países antes de invadirlos porque sí”*. Por iso, tanto él como o seu compañeiro consideraban que *“la mayoría de imperialismos y todo eso tratan de sofocar rebeliones y todas estas cosas lo antes posible”* (Antonio), porque supoñían un exemplo que conduce á asociación dos oprimidos: *“si ellos se rebelan y le dan la posibilidad, la mínima posibilidad de que los otros crean que pueden, entonces van a una rebelión mucha más grande y a lo mejor sí*

que pueden” (Antonio). Por este motivo esta parella consideraba que a guerra de España levou á caída do imperio napoleónico facendo que os oprimidos foran conscientes da posibilidade de vitoria: *“la gente se dio cuenta de que se podía rebelar contra él”* (Álvaro). Álvaro extendía este exemplo de sobreexpansión á Alemaña nazi, asociando ambos imperios coa organización de coalicións contrarias, cousa que xa fixeran para o caso francés Carlos e Beatriz.

A perspectiva dos inmigrantes latinoamericanos

Basilio recoñeceu expresamente que era máis consciente dos problemas relacionados co imperialismo, defendendo extensa e coherentemente a importancia do estudo do mesmo. Él e Benito non dubidaban á hora de empregalo termo, e así o segundo dixo que a guerra de Iraq *“obviamente”* era un caso de imperialismo. A importancia dada a este fenómeno proviña dunha percepción menos pacífica do contexto internacional que a amosada pola maioría dos entrevistados de orixe español. Segundo ela *“siempre”* é mellor vivir nun país que conquista.

Basilio e Benito defenderon que os atentados do 11-S foran un *“autoatentado”* e o primeiro, tras soste esta acusación dixo: *“ahora que no me escuche la CIA porque...”*. Non obstante, eloxía ós Estados Unidos como país onde lle gustaría ter nacido. Alicia compartía esta percepción denunciando a política deste país con respecto a Cuba pero xustificándose²³⁰, denunciaba *“lo de la guerra y eso”* probablemente referíndose a Iraq e calificaba esta actuación estadounidense como imperialista mentres a súa compañeira non sabía qué opinar.

Os alumnos ofreceron unha perspectiva etnocéntrica, patente na sacralización da figura de Bolívar, unida á súa condición idiosincrática de Libertador, que defenderon insistentemente²³¹, pese a que nun lapsus Basilio nomeouno nunha lista de conquistadores xunto a Hitler, Napoleón, Mussolini e Colón. Tamén plantexaron a posibilidade de que a colonización de África e Asia se debese á perda de América²³².

²³⁰ *“...a mi es que siempre, como he vivido en Cuba y eso que me han dicho de no que es el imperialismo yanqui y tal y por todo el bloqueo y todas las medidas contra Cuba y eso.../ E: Y tú crees que eso es un ejemplo de imperialismo norteamericano, el bloqueo sobre el régimen castrista./ Alicia: Sí. Sí”*

²³¹ *“Basilio: Simón Bolívar fue un Libertador./E: Bolívar... lo que pasa es que Bolívar...conquistador.../ Basilio: No, fue Libertador./Benito: Fue más Libertador que conquistador./E: Pero bueno valdría conquistador en el sentido de que.../ Basilio: Colón./E: ... se expandió, por ejemplo, él era venezolano y acabó creando un estado que llegaba hasta Perú, entonces en ese sentido podría ser un conquistador entre comillas./ Basilio: Entre comillas, yo creo que era un Libertador”*.

²³² Esta proposta coincide en certa medida con Marc Ferro (1997, 12), que sostén que Gran Bretaña buscou mercados e materias primas trala perda das Trece Colonias. Así, poucos anos despois do Tratado

Xunto ó patriotismo latinoamericano, Basilio era tamén un patriota colombiano, pois acusaba ó réxime de Hugo Chávez de imperialista e sostíña que Cuba non era un bastión antiimperialista senón que era o peón dunha superpotencia.

A perspectiva libertaria

O interese de Alexandro polos pobos indíxenas era visible na súa mención á súa afición pola película *Bailando con lobos*, que comprou. Tamén posuía dous libros sobre o tema: un acerca dos sioux e outro cuxa descripción coincide coa suposta mensaxe do Gran Jefe Seattle, da tribu Dewamish, ó presidente dos Estados Unidos Franklin Pierce²³³. Pese a lembrar poucos detalles de ambos libros, Abraham mencionou aspectos inusuais nas entrevistas como o racismo e o medo ó crecemento demográfico dos indios como causas dun proceso de exterminio executado polos brancos. Así mesmo foi o único entrevistado que falou da fronteira nos Estados Unidos, concretamente do seu peche, e que presentou as transformacións dos pobos indíxenas como unha variante da súa desaparición, o que supón ir máis alá da percepción dualista indíxena-industrializado: “E: *Siguen desaparecendo os pobos indíxenas?/(...)Abraham: Desaparecendo ou modificándose*”.

A súa perspectiva fortemente antiimperialista apreciouse na crenza en que os europeos foron importantes na historia “*tendo en conta que o mundo é unha merda*” e “*facendo merda*”, entendendo por tal a expansión militar. A mesma perspectiva crítica mencionouna Beatriz sostendo que os europeos foron importantes, pero engadindo: “*unos capullos fuimos*”. Alexandre sostíña tamén: “*eu tampouco entendo... as fronteiras nin que a terra pertenza a alguén, a terra non pertencer a nadie, nin a miña casa a min, nin a miña finca a min, nin ó veciño a do veciño*”.

A defensa da liberdade cultural por parte de Alexandro foi patente no feito de que, pese a utilizar o “*castrapo*” na entrevista, criticou a existencia de certo grado de coacción á hora de protexer o galego cando se falaba da destrución das culturas

de París chegaron a Botany Bay, enviaron unha embaixada a Pekin, Mungo Park foi enviado ó Nixer e crearon a compañía do Noroeste en Canadá.

²³³ Nel denúnciase a usurpación das súas terras por parte dos brancos, o que novamente amosa a dificultade do alumno á hora de comprendela idea de posesión material: “*es el discurso en realidad que le dice... bueno, las tierras para comprárselas y meterlos en una reserva... no me acuerdo tampoco del nombre, son nombres larguísimos, que bueno, que les quitan las tierras, que si querían que vinieran y que se quedaran allí y tal, pero que no entendía como podían coger las tierras ellos y decir ahora es nuestra*”. En calquera caso, probablemente se trata dun documento apócrifo (Clarke, 1985).

americanas por parte de España. Defendía así a resistencia cultural ante unha conquista afirmando:

*...porque esas persoas que teñen unha cultura imposta eu...a min se me poñen unha cultura non vou a ensinar ós meus fillos nin contar as cousas porque se me obrigou unha cultura que levo eu dende era a cultura do meu pai, do meu avó, non é o mesmo*²³⁴.

Unha perspectiva marxista

Aarón coñecía por riba da media a historia soviética, sendo quen de explicalo tratado de Brest-Litovsk e de mencionala guerra ruso-xaponesa e recorría a terminoloxía con orixe nesta corrente ideolóxica, empregando nove veces na entrevista o concepto de capital ou os seus derivados. Ademais, o alumno daba importancia ó razoamento, sendo exemplo desto que non era quen de mencionar o nome do tratado ruso-xermano pero coñecía a principal causa que levou ó mesmo.

²³⁴ Compárese a súa defensa de resistencia pasiva coa máis retórica de Belén.

IMPERIOS

O imperio estadounidense

Os alumnos entrevistados descoñecían maioritariamente o proceso de expansión continental estadounidense. Así, algo máis dun cuarto dos preguntados si os Estados Unidos conquistaran algún territorio non respostou, fixérono afirmando que tódolos Estados medran e menguan dependendo do momento histórico ou non puido dar unha resposta e quince dos dezoito que contestaron a si os EEUU sempre tiveran o mesmo tamaño fixérona con monosílabos ou equivalentes. Como exemplos dos últimos: “*Blanca: No, los Estados Unidos empezó, no sé en que estado empezó, pero sería como ahora un estado o menos y después se fue haciendo más grande/Berta: Sí, se fue expandiendo.*” “*Bárbara: No./Beatriz: Antes eran más pequeñitos./Bárbara: Sí./E: Antes eran más pequeños. ¿Y se expandieron a costa de...?...ni idea./Beatriz: De conquistas.*” A última alumna falando da guerra de Cuba afirmou que os Estados Unidos tras o afundimento do Maine “*cogió y empezó una guerra...empezó una guerra por eso, pero era básicamente para recuperar lo de América del Sur, o sea, fue como una excusa eso de la flota./E: ¿España contra quien?/Beatriz: Contra...América.*”

Non houbo máis que unha referencia ó proceso de agregación de estados ós trece orixinais, dúas á compra de Alaska (Bibiana e Aarón) e outra que ofrecía unha versión particular do proceso de acreción referindo o entrevistado como “*los Estados Unidos como país pues se fueron independizando poco a poco, cada estado de los ingleses y se fue formando el país de los Estados Unidos*” (Bartolomé). Só houbo dúas mencións a unha conquista dentro de Norteamérica: Abraham referiuse á expansión da fronteira falando dos indios das pradeiras e a Adán a un “*proceso de colonización cos territorios veciños*” que relacionaba co nacemento do novo Estado, rompendo a clásica asociación deste último suceso coa idea de liberdade. O seu compañeiro Adolfo estivo dacordo con él. Alaska pode ser un caso adecuado para estudar o colonialismo estadounidense xunto con Hawai ó ser mencionado por este alumno e Alvaro e na aula por David, todos como compra ou colonización. A decisión do zar de vendela e os intentos españois de colonización na zona son puntos de contacto da colonización desta rexión e os intereses dos alumnos.

Nove entrevistados vían ós Estados Unidos como un país conquistador, pero cinco deles empregaban o concepto de conquista con matizacións. Todos se referían a fenómenos máis alá do continente americano e eran pouco específicos. Falaron de

“ocupación” (Abraham), de bases militares, entre as que se citaron Hawai, o triángulo das Bermudas e arquipélagos do Pacífico (Bruno falou das bases en dúas ocasións); de intervencións nos asuntos internos de moitos estados, especialmente na economía (Blanca), e de ter “problemas” non especificados no exterior (Berta e Agustín).

O lugar identificado como principal vítima da potencia americana foron os seus veciños meridionais. Houbo tres referencias explícitas a Cuba (Aarón, Álvaro e Agustín) que indican a importancia que a guerra hispanoamericana tiña para os alumnos -como nos da investigación da aula-. En calquera caso, pese á popularidade deste conflito, non se atoparon referencias á actuación dos Estados Unidos nela, pois as mencións limitábanse a mencionala perda sufrida por España. As mencións ás Filipinas como colonia refírense á súa condición de española (Carlos) ou estadounidense (Bruno), sen mencionar o cambio de mans. Igual sucede con Cuba. En ningún dos dous casos se mencionan os conflitos habidos co novo ocupante. Bruno mencionou ás Filipinas como colonia, pero noutra ocasión falou da existencia de bases americanas precisando que os EEUU “*non colonizou e o que fixo foi vender os seus produtos a xente da colonia e da potencia*”, usando a imaxe máis común dun imperio exclusivamente comercial.

Tres alumnos relacionaban a independencia dos Estados Unidos cunha suposta colonización de Latinoamérica: Beatriz sostiña que “[*los territorios de América Latina*] *los conquistaron... sí, se los quitaron a España*” e tamén que “*eso, y entonces ¿sabes?, empezó a ganarse más colonias hasta que llegó a América del Sur diciendo que América también era de él y.../E: Hasta que llegó los Estados Unidos a América del Sur./Beatriz: No. Hasta que empezaron a conquistar también América del Sur./E: ¿Los americanos...?/Beatriz: Los americanos.*” Adán e Adolfo discutían se podía empregarse o concepto de descolonización á independencia estadounidense pois tras emanciparse do Reino Unido “*empezaría también un proceso de colonización cos territorios veciños*”.

O imperio ruso/soviético

A metade dos entrevistados ós que se preguntou ou ben non sabían nada (Adrián e Agustín) ou apenas dixeron nada (Alicia, Antonio e Abel) do imperio ruso²³⁵. Debe contarse, porén, con que a pregunta fora plantexada para ir máis alá dunha mera

²³⁵ No grupo dos que descoñecían o imperio ruso podería incluírse tamén a Begoña que mencionou a expansión deste imperio “*...por Alemania y también por Rusia [sic.], por China, Vietnam, Laos...*”, pasando acto seguido a explicar -á súa maneira- a guerra de Corea. Estes datos son un resumo de contidos que a propia entrevistada recoñecía que foran materia do seu último examen.

descripción, tratando a dimensión espacio-temporal, polo que se inquiría acerca dos eixes da expansión e non polo imperio en sí. Preguntouse a dez alumnos en seis entrevistas.

A forte asociación do pasado ruso co soviético apreciouse especialmente no uso dos topónimos, pois dos once ós que os entrevistados fixeron mención ó falar deste imperio, destaca a forte presenza de Estados actuais do leste europeo. Ademais, dúas entrevistadas falaban exclusivamente da URSS (Begoña e Belén) e outro (Aarón) en gran medida. Este último, destacado polo emprego frecuente da perspectiva marxista, amosou coñecementos máis elevados da media, sendo o único que referiu explicitamente a existencia do imperio previo á formación do Estado soviético -“...y despois a expansión cara (...) que logo se tiveron dentro do que foi a URSS”- e referiuse en dúas ocasións á guerra ruso-xaponesa.

Por outra parte, a caída da Unión Soviética foi situada no tratado de Brest-Litovsk (Aarón), na segunda guerra mundial (Álvaro e Antonio), en 1991 (Ánxeles e Belén, ambos sen mencionar a data exacta) e no conflito de Corea (Begoña).

Aarón, Ánxeles e Álvaro mencionaron que a expansión rusa tivo lugar tanto cara o leste como cara o oeste. De xeito similar, Ánxeles definiu a expansión rusa como dirixida “*alrededor*”. Álvaro empregou o mesmo adverbio cando falaba da expansión alemá en torno á primeira guerra mundial. No caso de Asia central, só Alberto referiu unha invasión de Afganistán por parte de “*Rusia*”, pero a englobaba dentro do expansionismo europeo dos dous últimos séculos e non do plurisecular avance ruso.

O imperio portugués

Das colonias africanas de Portugal apenas había un coñecemento vago ou se coñecía un par, ignorándose a súa importancia fóra de dúas mencións de Aarón a que o imperio portugués “*foi importante, sobre todo ó principio na búsqueda das novas rutas mariñas cara a India e as rutas das especias y eso*”, especificando máis adiante: “... *sei que foi facendo, cando fixo, se fixo a ruta arredor de África, foi facendo escala en distintos lugares...*”. Tamén Antonio fixo unha mención á condición marítima do imperio portugués, afirmando que foi importante “*sobre todo en los mares*”. Aarón e Begoña non foron quen de aportar ningunha información das colonias africanas, Ánxeles as localizaba “*por los laterales de África del sur, más o menos*” e Alicia sinalou “*un archipiélago o archipiélagos en torno a África, por ejemplo, Madagascar*”, o que pode ser unha referencia a Cabo Verde ou San Tomé e Príncipe. Cabo Verde foi

citado por Adrián, e Belén mencionou Angola e Mozambique, sendo Portugal a única metrópole da que citou colonias. Bruno mencionou tamén Mozambique espontaneamente e outra colonia -da que ignoraba o nome pero que probablemente sexa Angola por agruparse xeralmente con Mozambique- en dúas ocasións, ó falar dos territorios colonizados polos europeos no século XIX e ó facelo da Descolonización. No caso das colonias asiáticas, Aarón afirmou: “...supoño que tamén se faría con algún territorio mais alá de África, no continente asiático para a búsqueda das especias, pero non recordo cales”.

Antonio, confundía ó imperio portugués co español e mencionaba unha teoría fantasiosa de orixe descoñecido acerca da competencia colonial en América: “E: ¿Qué os suena...? ¿Cómo os suena que fue el imperio portugués? ¿Qué territorios os suenan que fueran...?/Antonio: Brasil, Arg...sobre todo América del sur. Brasil, Argentina, Chile, Perú./Álvaro: Claro, nadie intentaba conquistar eso, ellos buscaban conquistar la parte norte, que era la rica, la que suponían que era la rica.../E: Portugal intentaba conquistar la zona norte.../Álvaro: No, Portugal intentaba conquistar la zona sur porque los demás fueron a la zona norte. Fue más lista, o sea, fue.../Antonio asinte./E: No compitió con los otros.../Antonio: Sí./Álvaro: Claro, fue donde no hay nadie. Donde no hay nadie, es donde más fácil vas a conseguir eso.”

O imperio español

Os territorios do imperio español en América foron mencionados por doce alumnos. Éstes foron Cuba, A Española ou República Dominicana, Perú ou o imperio inca, Latinoamérica, o Caribe –ou partes del-, México ou o imperio azteca, Arxentina, Filipinas e os Estados Unidos. Ademais, dezasete de vinteún alumnos mencionaron tamén Marrocos, Norte de África, Serra Leona, Sahara occidental, África, Ifni, Río de Ouro, Ceuta e Melilla e Guinea occidental –nun caso mencionada como Nova Guinea-. Houbo tamén mencións ás Canarias e Baleares. Plantexou problemas o carácter disperso do imperio africano, atopándose mencións a que España “tuvo ahí unos cuantos [países] también así separados” (Bartolomé) e á existencia de colonias que “*eran pequeñas*” (Alicia), o que facía que se esquecesen ou a mención a colonias neste continente que non eran capaces de nomear (Adrián e Agustín). Beatriz recolleu a percepción xeral do imperio africano ó dicir que España “*tenía cuatro territorios, pero al final...uno era Ifni, que era pequeño, otra era la África...occidental, pero era muy poco... África occidental y uno o dos más, pero eran muy pocos*”.

Só un alumno (Bruno) mencionou a importancia como bisagra da emancipación latinoamericana, explicando que no XIX o imperio español sufriu unha “*descolonización*” nesta rexión pero conservando territorios, ademáis de mencionar posesións fóra do continente americano.

Con respecto a Marrocos, dez dos quince preguntados se este país fora unha colonia española respostaron afirmativamente sen facer aclaracións fronte a tres que matizaron que só parte de Marrocos o fora. Á hora de falar das consecuencias desta ocupación en España, a metade dos entrevistados ós que se preguntou referíase á chegada de inmigrantes, que foi denunciada como “*demasiada*” por Begoña. Porén, noutro caso afirmouse que a elección do noso país como destino se debía a que “*se sienten en parte no, no unidos a España, pero algo cercanos*”.

Un tercio dos alumnos ós que se preguntou non atopaba consecuencias da presenza española no territorio do veciño meridional. Só dous lembraron as “*guerras de Marrocos*” (Aarón e Adolfo), mencionando un deles o elevado número de baixas pero sen falar de Annual ou o Barranco do Lobo, e o outro -na única referencia ós africanistas- que Franco estivera destinado en Marrocos. Dos seis alumnos preguntados pola importancia de Marrocos na historia contemporánea española, catro non puideron dicir nada e os outros dous se referiron ó período de conquista musulmana da península (Abel) ou ó interese estratéxico do estreito (Aarón). O último alumno amosou interese pola cuestión pois mencionou -falando das colonias españolas- que España recibiu a zona do Rif porque os británicos non querían ós franceses.

Ceuta e Melilla

No caso de Ceuta e Melilla, Adrián e Álvaro –coa aquiescencia do seu compañeiro- sen preguntárselles ó respecto sostiveron que estas cidades son colonias, sinalando o primeiro que “*siempre que hablas de España nunca te acuerdas de... Ceuta ni que está Melilla*”. Tamén Ánxeles, aínda que sin demasiada seguridade, cría que “*deberían de ser... independientes*”. Máis alá dos dous vellos presidios norteafricanos tamén houbo exemplos extremos que ofrecen unha percepción de España limitada ás áreas peninsulares, como dúas mencións (Abelardo e Álvaro) ás Canarias como colonias españolas e unha ó arquipélago balear (Antonio). Por outra parte, Abraham dubidaba se houbera colonias “*en Portugal*”.

Actitudes cara o imperio

A maior parte da información acerca do imperio español obtívose cando se pediu ós entrevistados que xulgasen a actuación española en América, pregunta plantexada a vinte catro alumnos en trece entrevistas. Os resultados indican unha clara presenza de etnocentrismo, pois non eran quen de condear as actuacións españolas pese a que o facían ó xulgar outros imperios. Nove vían aspectos positivos e negativos, pero non condeaban o que percibían como danar a outros en beneficio propio, facendo afirmacións do tipo: “*moralmente pues... un desastre, pero por el resto fue todo...casi todo positivo*” (Álvaro). Sete entrevistados atopaban positiva a actuación española en América e só catro atopábana negativa. Os entrevistados xustificaban o imperio pese a que entendían o balance de tal xeito que os beneficios éranos para a metrópole e os perxuízos para os colonizados. Tódolos entrevistados viron ó colonialismo como positivo para España e se atoparon tamén dous exemplos (Ánxeles e Benxamín) de valoración do expansionismo por sí mesmo.

O nacionalismo dos alumnos amosaba diferentes intensidades. A menor delas pode exemplificarse no caso de Alfonso. Un grado maior amosouno Álvaro²³⁶, pero as perspectivas máis abertamente nacionalistas proviñan de tres alumnas da mesma clase entrevistadas separadamente:

-Begoña definía como boa unha actuación na que segundo ela se roubaban terras e convertía ós nativos en escravos.

-Belén ía un paso máis alá enumerando aspectos negativos da actuación española como o racismo ou a imposición da relixión católica, pero presentando como aspectos positivos un descubrimento que non aceptaba como tal, a difusión de tecnoloxía e -nun exemplo maiúsculo de etnocentrismo e en contradición coa súa crítica á aculturación relixiosa- “*nuestra lengua, que es una forma de comunicarse importantísima*”, idea así mesmo defendida por Beatriz.

-Brenda mantiña tamén a tese da superioridade da cultura española de forma reiterada sostendo que os americanos “*usan nuestro idioma. Eso ya es algo positivo. Tienen una*

²³⁶ Alfonso veu positivamente o proceso de colonización española xustificándoo pola modernización tecnolóxica de América e os beneficios obtidos por España. Álvaro referiuse ó “*gran esplendor económico*” e ó respecto que desataba o “*gran imperio español*” pero recoñecía noutro lugar que os españois en América oprimiran ós indíxenas.

lengua que es tomada de la nuestra por lo tanto eso ya es algo positivo” e que “*gracias a nosotros América hoy es lo que es, ha tomado cosas de nuestra cultura y de, bueno, de nuestras costumbres*”²³⁷. Usaba ademáis como xustificación do éxito español a condición de líder mundial dos Estados Unidos, argumento expresado así mesmo por Alberto, Ánxeles e Bibiana -aínda que o primeiro corrixiuse inmediatamente-.

Pese á súa defensa para o caso español, tanto Belén como Brenda criticaron con dureza o colonialismo en abstracto mesmo referíndose a él como “*una sanguijuela que le quitó la sangre a las naciones*” cometida por “*medio asesinos*” (Belén).

Os entrevistados eran pouco específicos á hora de mencionar os efectos da colonización española tanto para a metrópole como para as colonias. No primeiro caso, por exemplo, citáronse a obtención de metais preciosos (Bruno), de productos alimenticios (Blanca e Begoña) e a expansión da cultura. Ademais, ó abordar esta cuestión, os datos que aportaban contradecíanse coas súas opinións pois, pese a non condenalo imperio español, cinco entrevistados mencionaban consecuencias negativas, destacando a destrución das culturas locais, proceso que non minusvaloraban pois falaban de desaparición (Bartolomé) ou eliminación (Abelardo). Nun único caso (Bruno) a expansión da propia cultura era vista como un obxectivo inicial da conquista. Só Aarón atopou os mesmos elementos negativos no colonialismo español en América que o resto dos entrevistados identificaban no exercido por outras potencias noutras áreas resumindo os seus efectos afirmando que “*deixou minas esgotadas, milleiros de mortos, países acabados, cidades desfeitas. Non, creo que deixou moito máis malo que bo*”.

Entre as consecuencias positivas da colonización española, a máis mencionada foi a transmisión da tecnolóxica europea (Antonio, Baltasar, Alfonso e Belén), aceptada mesmo polo alumno nacido en Arxentina, que mencionou que a labor de España cos

²³⁷ Para a entrevistada esta grandeza imperial asociada ó dominio lingüístico pertencía a unha cadea que convertía a España nunha herdeira do imperio romano, pois enlazaba ambos imperios e linguas sostendo que os romanos “*fuleron expandiéndose de Italia hasta el oeste y este y en ese momento fueron el pue...el primer pueblo, el más importante, todo el mundo hablaba latín y hoy los seguimos reconociendo como la base de nuestra cultura los españoles, los italianos y también América Latina*”. Esta percepción da condición de colonia no pasado como algo positivo aparece representada nun libro de texto británico da Era do Imperialismo, que ensalzaba a conquista romana –como fará tamén coa posterior normanda– dicindo que “*there we find the first step on the ladder that has conducted Englishmen to such power and greatness*” (Bratton, 1986, 80). Robert Aldrich (2007, 6) sinala que en España predominan as lembranzas heroicas das conquistas e se considera que existe unha familia de nacións hispánicas.

americanos foi positiva porque “*en cierta manera los civilizaron*”. Porén, tras escoitar ó seu compañeiro, pasou dunha valoración con pros e contras a unha negativa da colonización.

Os únicos alumnos que se detiveron na autorepresentación que os españois teñen deste pasado expresaron opinións radicalmente diferentes: Belén criticou a falta de orgullo nacional en comparación con “*otros muchos países*”, pero especialmente franceses e británicos²³⁸, Aarón sostivo que non había porqué estar orgulloso e Antonio que a sociedade estaba paralizada polo soño dun pasado glorioso, vendo os fastos do pasado como obstáculos para o desenvolvemento presente facendo a única referencia ó poder negativo da nostalxia²³⁹, dando mostra de descoñecer a glorificación do pasado imperial da era franquista. Álvaro limitouse a soste que o orgullo español non tiña relación coa historia pois “*la sociedad española ya es orgullosa de por sí*”.

²³⁸ “*Los españoles a diferencia de otros muchos países no...no aprovechamos ni sacamos partido de la historia, Gran Bretaña le saca mucho más partido a la historia que nosotros y los franceses mil veces más, si.../E: O sea, que no estamos lo suficientemente orgullosos de nuestra historia./Belén: No, no, para nada, si lo que hubiese pasado en Coruña con María Pita hubiese pasado en Francia, habría una estatua de la libertad tremenda, vamos, estoy completamente segura.*”. Debe terse en conta que o pai da entrevistada ten publicadas dúas obras sobre a heroína local coruñesa.

²³⁹ “*No, yo creo que España desde que fue una gran potencia(...) empezó a decaer y ahora mismo pues un país...un país normal, de la media, pero creo que el problema de España es que está encerrada en si mismo, es por ejemplo, es como un gran boxeador que ganó pero que un día perdió, entonces se metió en su casa a ver videos de... de cuando ganaba, pero sin entrenar, por lo tanto nunca más volvió a ganar en su vida...ese es el problema de España.(...) ...yo creo que se encierra en si mismo de los grandes logros que tuvo, en vez de buscar logros actuales y futuros.*”

O IMPERIALISMO NA HISTORIA DE OCCIDENTE

Roma e como modelo de imperio

O imperio romano foi visto coma exemplo do sociedade poderosa dominada por unha cultura superior, a grega (Belén), pero tamén no caso oposto co exemplo dos “vikingos o visigodos” e os hispanoromanos (Antonio). Tamén foi relacionado co imperialismo cultural, como xustificación da difusión da civilización occidental: “*la cultura clásica permitió un poco avanzar y después Europa iba avanzando bastante y expandió su cultura*” (Blanca).

Pese a menciónalos como colonizadores, Bárbara facía un balance positivo deste imperio sostendo que “*también están los romanos, en la época de los romanos... los romanos colonizaron, hicieron sus colonias, hicieron su cultura, tenemos restos, tal y eso es importante*”. Adolfo tamén os tachaba de imperialistas, dicindo: “*Pois eu o imperialismo...unha parte do imperialismo só o vin en Latín porque era do roma...do exército romano que invadía toda Europa. Co afán de conquistar e imponer a súa relixión e a súa cultura*” Nótase que menciona a imposición da relixión pese a tolerancia amosada en gran parte por este imperio.

O colonialismo da Idade Moderna

Os entrevistados entenderon en gran medida que existían dúas vagas coloniais que se correspondían en liñas xerais coas que tiveron lugar na Idade Moderna e na Contemporánea, asociando a primeira co dominio dos imperios español e portugués: “*Abelardo: España no. / Abraham: Sí. En su época*”, “*España en su época...*” (Adrián), “*antes foran España e Portugal, colonizaran América do Sur.*”(Bruno), “*antiguamente, sí, al principio España y Portugal digamos que son los imperios viejos o los imperios antiguos*” (Belén).

Cando os alumnos mencionaban o colonialismo europeo da modernidade facían fincapé no elemento xeoestratéxico, atopándose tres mencións á búsqueda de rutas comerciais: dúas en referencia a Colón e outra falando do imperio portugués. No caso de Colón, Carlos mencionaba que este “*...quiso descubrir una nueva rutas*” e máis adiante que este era un dos obxetivos dos exploradores. Bartolomé, falando do descubridor afirmaba que “*Napoleón (sic.) estaba explorando nuevas vías de comercio con la India ¿no?, con... con Asia*”. Con respecto a Portugal, Aarón afirmou que “*foi importante, sobre todo ó principio na búsqueda das novas rutas mariñas cara a India e*

as rutas das especias y eso”, e “supoño que tamén se faría con algún territorio mais alá de África, no continente asiático para a búsqueda das especias, pero non recordo cales”.

A Revolución Industrial

Os entrevistados daban moito valor á procura de materias primas. Referían, por exemplo, que a súa búsqueda levou á colonización de África (Álvaro e Basilio) -o que supón unha mostra da influencia dos libros de texto- e chegaban a mencionar que os europeos *“se quedaron sin recursos”* (Álvaro), e é que a revolución permitiu sacar riqueza onde previamente non se atopaba, en palabras de Alberto: *“sacas os beneficios que hai en bruto no lugar que está sin explotar”*.

No tocante ós transportes, o desenvolvemento do ferrocarril só foi citado por dous entrevistados (Bartolomé, Adolfo), que non aclaraban a función que este medio de transporte tivo no proceso de colonización: *“...sobre todo a nivel de... o sea de capacidad para poder... de las...de los transportes, yo creo que tuvo bastante que ver”, “...todo el mundo conoce la gran red de ferrocarriles que se intentó hacer en África y, bueno, yo creo que la Revolución Industrial tuvo bastante que ver en cuanto a la facilidad para....”* (Bartolomé).

Tamén foron destacadas outras consecuencias da industrialización que influiron na expansión colonial e que non son frecuentes nos manuais. Por exemplo:

-o desenvolvemento armamentístico europeo foi mencionado ó falar das relacións entre a Revolución Industrial e o expansionismo europeo posterior, figurando entre aquelas con maior número de mencións (Abraham, Beatriz, Abelardo e Bárbara)²⁴⁰, aínda que as referencias carecían de exemplos e só un dos entrevistados falaba concretamente de armamento, referíndose os outros dous eufemisticamente ó desenvolvemento de *“tecnología”* que ofrece *“más posibilidades de conquistar”*.

-os entrevistados tamén entendían que unha das consecuencias positivas da colonización foi a difusión da industria e da tecnoloxía. Alicia afirmou que *“luego de la Revolución*

²⁴⁰ Antonio, empregando novamente unha teoría particular sen base empírica nin orixe definido, xustificaba o despegue europeo en materia militar no século XIX en relación á conflictividade interna europea, que era causa non só do desenvolvemento armamentístico senón doutros sectores como o dos transportes.

Industrial, como había tanto avance tecnológico y científico, los países lo que querían era expandirse ¿no?” Segundo a alumna, a causa non era a maior facilidade para impoñerse pola forza ou de explotar riquezas, senón o altruismo, pois continuou afirmando que o obxectivo era expandirse co obxectivo de “*llevar todas esas... todos esos avances de la Revolución Industrial*”. A tecnoloxía apareceu raramente nas entrevistas como desencadeante da expansión e colonial, habendo algunha ó armamento, ningunha ós avances médicos e esquecéndose frecuentemente a importancia da revolución dos transportes (Ganiage, citado en Pedraz, 2000, 262).

A era do imperialismo

Principais metrópoles

Os imperios francés e británico figuraron asociados frecuentemente: Francia foi citada na entrevista a Adrián e Agustín pero estes, pese a dubidar, optaron por non aceptala como potencia colonial destacada: “*Francia no... me parece que Francia no*” (Agustín). O Reino Unido non foi mencionado por Álvaro e Antonio. Ambos Estados foron mencionados cinco veces en primeiro lugar e catro no segundo. Foron mencionados ó unísono por dúas entrevistadas (Brenda e Bibiana) e houbo outra que só citaba estes dous imperios (Begoña).

Entre outras metrópoles, Alemaña foi citada por Bruno e Abraham, pero o primeiro desdixose, e o segundo mencionou a este país para soste que non tivo colonias. O resto foron referencias illadas citadas na maioría dos casos tralos imperios máis importantes: tres ós Estados Unidos -que foron citados nun caso en primeiro lugar, e que Aarón asociaba cunha segunda etapa da era do imperialismo- dúas a Italia, e unha a Bélxica e Holanda respectivamente²⁴¹. Dous entrevistados fixeron mención nas respostas ás colonias das metrópoles ás que se referían (Bruno e Belén). Xapón apenas figura en dúas ocasións (Aarón e Adán) como potencia.

Principais colonias

Foron raras as referencias a colonias individuais pois, pese a que houbo dezaioito, seis delas foron mencionadas polo mesmo entrevistado (Bruno) e quince por un só alumno. Seis entrevistados de dez, -pese a que só se preguntou explicitamente a dous- indicaron a súa metrópole.

Os entrevistados deron mostras de sobrevaloración do imperio español, pois ó enumerar colonias, oito do total mencionaron o continente americano, Sudamérica ou parte desta última, e un (Adrián) mencionou exclusivamente a Turquía. Ademais de América, foron mencionadas outras cinco colonias españolas –Ifni, Guinea ecuatorial, Río de Ouro, o Sahara occidental e as Filipinas- por parte de catro alumnos, un dos cales (Blanca) non mencionou inicialmente máis que colonias españolas, pois entendeu que a pregunta se refería a España ó afirmar: “*¿en el siglo XX? Era lo de Marruecos...*”.

²⁴¹ Excluíuse a extraña mención de Antonio a “*Asia, parte de Asia o China*” tras citar a España e Estados Unidos, así como a de Beatriz a Italia e Bárbara a Rusia, das que se retractaron .

Houbo tamén sinais de asociación da historia con Europa no feito de que, pese a preguntarse por “*partes do mundo coas que se fixeron os europeos*”, os entrevistados mencionaron feitos da historia deste subcontinente, especialmente en relación coas guerras mundiais e o fascismo: Adán só falou do “*expansionismo austrohúngaro*” e de Alemaña e Xapón na Segunda Guerra Mundial, Alberto mencionou “*o dos Balcáns que foi o conflito que levou á Primeira Guerra Mundial*”, e Beatriz só falou das colonias tras empezar falando de Hitler.

Así mesmo, atopouse unha excesiva asociación do expansionismo europeo co continente africano. Once entrevistados mencionaban este continente en primeiro lugar, sete deles a Asia en segundo. Incluíuse no grupo a Benito, que mencionou África en primeiro lugar, pero despois que o fixera o seu compañeiro de entrevista.

Cronoloxía

Só dous dos sete entrevistados preguntados polo marco global do “*imperialismo*” ou a “*era do imperialismo*” ofreceron un -pese a que entre eles estaba un dos alumnos que maior información histórica manexaba (Bruno)- e só se referían dubitativamente a “*en el siglo...XIX*” (Begoña), ou “*que se concebía dende o século XIX ou así, que comezaba*” (Aarón). A primeira, ademais, sostiña máis adiante que comezara en 1914 e que aínda pervivía, aínda que dubidaba e falaba do imperialismo no presente. O resto veuno como un fenómeno recorrente na historia, que ocorreu “*siempre*” (Álvaro e Antonio) ou “*desde o comezo da historia da humanidade*” (Abel).

Recordo limitado de contidos clásicos

Acerca dos Mandatos, só cabe sinalar que Blanca fixo unha referencia á perda alemá das súas colonias en 1918: “*me parece que tuvo bastante pero antes, después ya no*”. Acerca dos repartos, as súas magnitudes trabucáronse por contidos fantásticos, apreciou así mesmo en erros como o de Alicia, que confundía o tratado de Berlín cun reparto do mundo. Pese ó predominio de mencións á historia de España, só houbo unha mención ó tratado de Tordesillas (Belén), sendo erróneamente denominado concilio de Trento²⁴².

A canle de Suez foi citada por Bruno e Bárbara e os eixes de expansión europea por África por Aarón, Carlos, Belén, Ánxeles e Bruno. Porén, un deles afirmaba que o

²⁴² En casos como éste menciónase sempre o nome habitual na historiografía, pese a que os alumnos raramente os empregaban, e só se sinalarán os erros en caso de ser significativos.

francés tentaba unir Madagascar con Marrocos. Sobre Fachoda Aarón, en dous momentos distintos da entrevista, fixo mención a un “*importante conflicto no Congo creo recordar, por culpa de que cruzaban varios camiños das rutas de colonizacións*”, e a Ánxeles fíxoos a un “*conflicto que hubo con Gran Bretaña y Francia sobre la línea de transportes o algo así para llegar...*”²⁴³.

Oceanía e Asia: colonias esquecidas.

Só un entrevistado (Antonio) mencionou como posible conquista europea no XIX e XX “*algo*” de Oceanía, houbo unha referencia á presenza de colonos franceses (Carlos), ademais doutra a unha base estadounidenses en Hawai (Bruno). Ademais, a maioría dos alumnos preguntados non soubo dicir nada acerca da chegada dos blancos a Australia: dous contestaron sen ofrecer unha periodización nin nomes, e ofrecendo cada un un dato distinto: Ánxeles foi a única en sinalar a condición de colonia penitenciaria xunto co seu compañeiro de clase Aarón, destacando ademais a importancia nese sentido da súa lonxanía, e Abel, ante unha pregunta acerca dos aborixes australianos, fixo unha referencia indirecta ás xeracións roubadas: “*Creo que os nenos que nacían mestizos de un colono e un aborixe os mataban ou os recluían en colexios diferentes e distintos, pero non sei*”. Así mesmo falou de desprezo e maltrato e dos mulatos – referencia non atopada en ningunha outra entrevista-. Bruno destacou tamén neste caso polos seus coñecementos, mencionando Australia en dúas ocasións: en último lugar na lista de colonias europeas e como exemplo de colonia de poboamento.

Houbo quen dubidaba da existencia de colonias en Asia (Beatriz en dúas ocasións) e, de dez alumnos preguntados especificamente por territorios colonizados neste continente, catro non foron capaces de mencionar un, e tres apenas un país, non sendo ningún mencionado en máis dunha ocasión coa excepción da India con cinco, sendo lembrada nun caso como a “*xoia da corona*” (Abelardo). Filipinas, Corea e Hong Kong foron mencionadas en dúas. O enclave foi mencionado tratando outras cuestións. Nunha das mencións foi referido adecuadamente como colonia británica recentemente descolonizada (Carlos), pero na outra como conquista estadounidense (Beatriz). A lista de colonias incluía a India, Mongolia, China, a Península Indochina –con mención expresa a Laos e Vietnam- ademais de Xapón e “*algún país (...) de China, dentro de...*”

²⁴³ Os puntos suspensivos últimos forman parte da transcripción e indican como a entrevistada se confunde ante unha expansión que non ten un obxectivo material-militar ou económica- polo que non lle atopa ningún. A entrevistada tamén fixo unha rara referencia a tensión con Portugal e “*otros países*”.

(Begoña). Só Aarón foi capaz de ofrecer un panorama global sostendo que “*casi todos foron colonizados, excepto Xapón*” ademais de facer unha mención indirecta a Siam empregando por única vez nunha entrevista o concepto de Estado-tapón, aínda que sen usar esta denominación: “*...tamén había aí como unha certa confrontación e deixouse un país no medio entre os dominios ingleses y os dominios franceses, pero non recordo os nomes*”.

Foi citado en varias ocasións un conxunto espacial pouco definido no que se misturan o sureste asiático e arquipélagos da parte oriental de Asia, falándose de Indonesia en catro ocasións en referencia non ó Estado con esa denominación, senón a unha destas dúas áreas citadas: Abelardo mencionou “*la parte de Indonesia, no ou esa zona*”, Carlos “*Indonesia, es que...concretamente no sabría decirte todos, pero parte de Asia fue...*”, Bruno “*...Indochina, Indonesia todos estos lados...*” e Berta aceptou a proposta da súa compañeira de chamar Indonesia a “*las islas de Asia.*”

Causas económicas

Catro entrevistados (Brenda, Bibiana, Aarón e Begoña) sostiveron que unha crise económica podía actuar como motivación dunha expansión colonial fronte a un (Antonio), que foi o único en plantexar que era necesario investir nas colonias para aumentar o nivel adquisitivo da poboación si se buscaba crear un mercado. A importancia dada ós factores económicos coincide co atopado por Jacott e Carretero (1995, 106) no caso de alumnos de 2º de BUP –un ano menores ós aquí estudados– nunha investigación acerca do descubrimento de América, e supón o esquecemento do antigo debate acerca da rentabilidade das colonias iniciado xa por Quesnay.

Ó preguntar si colonizar era un sinónimo de enriquecemento, a maioría dos entrevistados mencionaba obxetivos económicos, cuxa importancia foi destacada por Aarón ó facer unha lista dos obxetivos das colonizacións e por Carlos explicando a súa percepción do que é unha conquista: “*ó mellor pode ser un interés mineral, militar ou de control dalgunha zona, producirá outro tipo de capital pero non o que **pensas nun primeiro momento** de materia prima ou man de obra*” (Aarón) e “*la mayoría de las veces se hace por intereses y... de tipo económico, o sea quieres conseguir... o incluso igual también...o sea, siempre es por interés igual que no sea económico, igual estratégico ya fuera para...para relacionarse con el resto, o sea, de países o incluso estratégico-militar*” (Carlos). A maioría das respostas a esta pregunta explicaban os obxetivos do colonialismo, pois os entrevistados vían estes máis claramente que os

resultados. Entre os primeiros figuraba en primeiro lugar a procura do enriquecemento material e así, dos sete alumnos que mencionaron obxetivos da colonización (Aarón, Baltasar, Carlos, Bartolomé, Bruno, Berta e Blanca), só un (Bartolomé) non falou dos económicos, cousa que fixera o seu compañeiro. Dezaioito entrevistados consideraba que a gañancia económica era un fin logrado.

Causas: as materias primas

Os entrevistados asociaban a colonización africana coas motivacións económicas, destacando as mencións á minería, especialmente a de metais preciosos. Sete dos dezanove entrevistados ós que se preguntou insistían na procura de materias primas. As actividades mineiras foron mencionadas en catro ocasións, dúas xenéricas (Carlos e Abelardo) e dúas ós diamantes (Basilio e Álvaro) debidas quizais á mencionada e popular película *Diamantes de Sangre* (2006) e á ancestral fama da minería colonial (“*África es un país rico en diamantes*”, dixo Álvaro). Fóra do caso africano debe lembrarse o “*interés mineral*” xa citado de Aarón. Ademais, Basilio deu moita importancia á búsqueda e explotación de metais preciosos, mencionando como a rentabilidade dun proceso colonizador dependía da riqueza nos mesmos. Non houbo mencións ó ouro, pero Basilio aceptou a súa importancia a proposta do entrevistador. Esta importancia da riqueza mineira nos colonialismos máis clásicos foi trasladada a exemplos improbables do presente, como na xa mencionada referencia de Alberto ó desexo de China no Tíbet de “*explotar esas minas*”.

Causas: man de obra, mercados e capitais

A procura de man de obra e de mercados e a necesidade de exportación de capital foron citadas nun único caso cada unha, por Carlos, Bruno e Aarón respectivamente. As dúas últimas foron repetidas polos mesmos alumnos ó falar da influencia da Revolución Industrial no imperialismo, e o segundo comentando o texto de Jules Ferry. Abel defendeu a tese da exportación de capitais pero tras o seu compañeiro e tras escoitalo texto de Jules Ferry onde se fala da mesma.

Causas inmateriais: o interese estratéxico, prestixio, poder, exploración e competencia

De forma individual falouse do prestixio (Bartolomé)²⁴⁴, a ansia de poder (Benito), o afán explorador (Álvaro) e colonizador (Álvaro e Bruno) ou a competencia entre potencias (Adolfo)²⁴⁵. Ningún entrevistado referiu que a loita contra a escravitude foi unha xustificación habitual do colonialismo europeo en África, constando incluso unha mención (Alberto) a que un obxectivo da colonización europea era a procura de escravos.

Estas cuestións non resultaban familiares ós alumnos, implicando problemas para explicalas e desenvolve-las, especialmente ó referirse a cuestións estratéxicas, que tendían a traducir por outras que lles eran máis comprensibles como as económicas²⁴⁶. Nese sentido, só Bárbara explicou mínimamente a importancia da canle de Suez.

A Primeira Guerra Mundial

Os fenómenos imperialistas destacados reducíanse ó escenario europeo. Non obstante, non foron mencionados fenómenos imperialistas como o problema balcánico, o marroquí e as tensións derivadas da pugna entre a potencia alemá en auxe e a superpotencia británica, e a maioría descoñecía a importancia das tensións franco-xermanas. En xeral, os coñecementos acerca das tensións intereuropeas eran inconexos e pouco precisos, cunha mención á cuestión de Alsacia-Lorena (Belén), dúas a ambicións territoriais sen obxectivo nin orixe declarados (Aarón e Agustín) e outras tantas a tensións entre as potencias pero sen concretar (Aarón e Belén).

Os entrevistados tenderon así mesmo á reprodución do estereotipo que presenta a Alemaña como un Estado esencialmente expansionista e agresivo e á sobreestimación entre as causas da guerra do asasinato de Francisco Fernando. No primeiro caso houbo tres mencións explícitas ó expansionismo alemán como desencadeante da conflagración de entre nove alumnos preguntados, non sendo citado ningún outro Estado como responsable. Abel e Álvaro percibían unha Alemaña hostil, falando o primeiro das “*ambicións de Alemaña*” como única causa do conflito e o segundo de como

²⁴⁴ O entrevistado asociaba tamén “*prestigio político*” e expansionismo na pregunta acerca de si colonizar e enriquecerse podían considerarse sinónimos.

²⁴⁵ Ésta foi presentada nos mesmos termos en que se falou noutro caso das carreiras de armamento, coma se dunha disputa entre compañeiros de clase se tratase, volvendo a adaptar sucesos da gran escala á pequena.

²⁴⁶ No tocante ós problemas de expresión, Aarón falaba de “*rutas*” e de “*control dalgunha zona*” sen especificar, Bárbara facíao de “*canales*” e Ánxeles de “*nuevos, eh...Dios... por donde pasar para extraer*”. En canto á tradución de fenómenos estratéxicos a económicos, Alicia mencionaba como ruta comercial “*lo del Cairo y el Cabo*” e Antonio remitía á antiga “*ruta de las especias y las sedas*”.

“conquistó a los países que tenía alrededor, ¿sabes?, intentó someter a los países que tenía alrededor pero como...o sea, los consiguió someter”. Adrián limitouse a sinalar que asociaba as causas con Alemania. O alemán foi o único exemplo da percepción dunha nación imperialista, aspecto escasamente analizado (Inkeles, 1997, 140).

No caso do atentado de Saraxevo, a metade dos alumnos preguntados mencionouno, o que apunta a que o esquecemento do factor colonial en parte se debe á súa lonxanía temporal e física dos principais escenarios do conflito e a que non se trata dunha causa inmediata.

A lectura do texto de Lord Salisbury tamén permitiu achegarse á relación entre a expansión imperialista e a conseguinte guerra global pola súa mención a que a apropiación dos territorios das *nacións moribundas* por parte das *vivas* levaría a un conflito entre as últimas. Non obstante, dos nove alumnos ós que se leu o texto, apenas dous (Carlos e Antonio) puideron ofrecer algo que non fose unha discusión en abstracto acerca da predicción do político británico, e fixérono referíndose a tensións en África e Manchuria, non a tensións a máis longo prazo, nin ó seu traslado a Europa. De feito, Carlos necesitou cinco preguntas pedíndolle que identificara conflitos entre potencias derivados da expansión colonial para que mencionase dubitativamente a Primeira Guerra Mundial. A súa visión resumíanse novamente en vagas referencias a *“viejas rencillas”* e conflitos *“que no quedaron resueltos”* como causas da guerra. Antonio, comentando tamén o texto de Lord Salisbury, referiuse ó mecanismo abstracto que relaciona os dous fenómenos. O entrevistado falaba dun conflito entre potencias producido *“una vez que se sometan todas las zonas moribundas”* que se debía á pervivencia do espírito conquistador: *“siempre habrá varias zonas vivas que se quieran volver a conquistar entre sí”*. Porén, pese ás similitudes co desencadeamento da Primeira Guerra Mundial, o entrevistado non se refería á esta guerra, senón a unha hipotética Terceira Guerra Mundial.

O nazismo e o fascismo

A etiqueta de fascista se aplicou anacrónicamente á política colonial e se confundiu o escenario colonial co dun réxime fascista. O nazismo foi visto como un equivalente ó colonialismo europeo por Beatriz, Blanca e Berta, no primeiro caso ó sosterse que: *“los de Gran Bretaña no paraban de colonizar y tenían prácticamente el mismo pensamiento que Hitler”*. As outras dúas entrevistadas definiron ó imperialismo e ó fascismo case coas mesmas expresións en dous momentos diferentes da entrevista

pero negaban que se tratase dun mesmo fenómeno, aclarando que para elas só tiñan “*puntos en común*”: o imperialismo era “*formar un imperio*” e “*poder absoluto, suprimir los derechos y a una política expansionista*” (Blanca) e o fascismo era “*sometimiento de los demás, poder absoluto*” (Blanca) ó que Berta engadía “*expansionismo*”. Alberto tildaba expresamente á política de xestión colonial como fascista, sinalando que “... *os países que colonizaban nas colonias eran fascistas, mandaban eles a sua... a sua lingua era a que máis importaba e ós outros os trataban como esclavos*” e “*a política das colonias era fascista*” (Alberto). Ademais, Beatriz, Bárbara e Brenda asociaban a fotografía de Arxel coa opresión nazi ou fascista ou con Hitler. Outro exemplo da asociación nazismo-imperialismo foi a crenza de Alberto de que o segundo non existía dende “*hai sesenta anos*”, sostendo que “*estaba pensando na Alemania nazi*”, estando Alfonso dacordo con él.

Cinco alumnos atoparon vencellos entre fascismo e imperialismo fronte a catro que non. Os puntos en común mencionados entre ambos fenómenos foron o racismo (Aarón e Bibiana. No último caso a similitude foi mencionada ó condealo racismo do texto de Jules Ferry, pois a entrevistada asociaba inmediatamente racismo co Terceiro Reich.), o poder absoluto, a tendencia á se impor (Blanca e Begoña), e o expansionismo (Berta, Blanca), relacionado por Aarón coa teoría do espazo vital, que atopaba como común a imperialismo e fascismo.

No caso do nazismo houbo mencións illadas á importancia do irredentismo e a súa percepción como unha forma moderna de imperialismo: Aarón afirmou que o nazismo “...*decía que todo onde houbera un alemán era territorio xermánico...*”, e Ánxeles se referiu ó nazismo como un “*imperialismo industrializado*”.

A Guerra Fría

A Guerra Fría era unha gran descoñecida. Cando se preguntou ós alumnos como entendían as prácticas propias da Guerra Fría, tres dos oito (Abel, Adrián e Agustín) preguntados non puideron dicir nada, e un cuarto (Antonio) se limitaba a repetir o que dicía o seu compañeiro. A este grupo pódense engadir catro alumnos máis (Alfonso, Alberto, Ánxeles e Benxamín) que, preguntados se había imperialismo nesta etapa, ou non contestaron, fixeron unha paráfrase do que dicía o entrevistador ou contestaban con outra cuestión. Esta pregunta confirmou tamén a ignorancia de Abel e Antonio acerca do período. Ademais, os únicos feitos históricos mencionados foron a división de Berlín (Aarón) e a crise dos mísiles (Álvaro).

A maioría dos alumnos atopaban que a Guerra Fría era un período imperialista. Tres entrevistados así o percibían (Aarón, Alfonso e Begoña) fronte a un (Álvaro) que non e outro (Alberto) que dubidaba porque non atopaba conquista aínda que sí reparto: *“non chegaron a conquistar ningún territorio pero sí dixeron: esto é meu, esto é meu, esto é meu, esto é teu, era un xogo de aliados e...”*²⁴⁷.

Pese á insistencia dos entrevistados na ausencia de dominio directo durante a Guerra Fría, en dúas ocasións os lugares onde loitaron soviéticos e estadounidenses foron catalogados como conquistas: ó enumerar conquistas dos EEUU, Álvaro fixo unha lista na que se incluían compras como Alaska, intervencións armadas como a de Vietnam ou consideraba colonias a *“Japón, Vietnam, Corea”*, falaba de colonias en África, América del sur, Cuba, e mesmo mencionaba como conquistas a Canadá, os Polos, *“incluso... la Luna”*. Australia foi mencionada como colonia estadounidense por Brenda, e Liberia por Aarón. No caso soviético, Begoña confundía o seu imperialismo na Guerra Fría cunha forma de expansionismo territorial mencionando como áreas da expansión rusa *“China, Vietnam, Laos”*. Ademais, eran incapaces de citar casos e datas.

Aqueles alumnos que explicaron os mecanismos imperialistas da Guerra Fría entendían o seu carácter indirecto. Así:

-dous falaban de *“tensións”* (Aarón e Belén).

²⁴⁷ Nótase que o alumno recorre á exemplificación como a de Álvaro falando da carreira armamentística e do terrorismo islámico. Usará a mesma expresión cando, exemplificando en que consiste un proceso descolonizador, definía a colonización dicindo: *“...cando chegan...un país chega e: isto é meu, entón ese, por exemplo España chega a América: isto é meu...”*

-o concepto de protectorado era o centro da explicación do imperialismo no período para outros dous (Alfonso e Alberto).

-o concepto de “*influencia*” foi empregado en tres ocasións por Aarón falando da Guerra Fría, e repetiuno en tres ocasións máis en referencia a outros períodos e á lingua.

-rexeitaban a existencia dun conflito na Guerra Fría. Esta idea foi rexeitada por unha entrevistada (Belén) pero aceptada por dous (Álvaro e Begoña). Non obstante, un dos últimos (Begoña) contradecía-se ó falar de “*muchos muertos*” ó explicar as características do imperialismo no período pero sosteñer ó definilo que non houbo unha guerra nin “*enfrentamientos*”. Ademais, nun sinal da dificultade de definir formas de actuación variadas e frecuentemente encubertas, aplicaba o concepto en negativo, destacando o que non era, especialmente as diferenzas coas guerras mundiais.

-Bruno sinalou a estratexia soviética segundo a cal “*iban a imponer*” o seu “*modelo*” apoiando “*revoluciones*”. Tamén foi o único que mencionou a paradoxa antiimperialista-imperialista do mesmo Estado.

-Álvaro destacaba a cuestión do prestixio. Mencionaba a búsqueda da hexemonía e facía unha das escasas mencións á disuasión estratéxica ó explicar que cada superpotencia pretendía “*acojonar*” ó adversario. O entrevistado volveu empregar este verbo en referencia á disuasión falando da función da invasión da guerra de Iraq. Así mesmo fixo unha referencia ó elemento competitivo, que pretende “*demostrar que uno es más fuerte que otro, así porque sí*”, que unha superpotencia “*no podía dejarse pisar*”, situación que non se mencionou ó falar da era do imperialismo. Este entrevistado e Aarón foron os únicos que destacaron a importancia do factor nuclear pese á súa importancia neste período e dende entón.

-a carrera armamentística foi mencionada e así mesmo considerada como froito dunha actitude infantil por Álvaro e Begoña. Para o primeiro “*fue demostrar que uno es más fuerte que otro, así porque sí*” e que “*hubo un conflicto ahí, que uno saca unos misiles, otro saca otros, otro saca un barco, otro saca siete*”, idea na que insistía falando dunha “*respuesta*” ó adversario que verbalizaba: “*tú tienes misiles, en cuanto me lances un*

misi, te lanzo tres”²⁴⁸. Begoña tamén usou unha linguaxe que connotaba unha interpretación infantil do que sucedía na Guerra Fría ó soste que “*no sé...querían ser los mejores y hubo mucho conflicto*”.

No referido a análise moral, dúas entrevistadas, froito dos dous sistemas educativos e réximes políticos opostos na época, facían balances distintos. Ánxeles sostivo que percibía á URSS como un Estado imperialista pese a non poder xustificala súa opinión, e na mesma entrevista e acto seguido, Alicia sostivo a mesma opinión con respecto ós Estados Unidos alegando que eso se debía á súa condición de cubana. O prexuízo antisoviético tamén se atopou en Belén que se referiu á expansión rusa afirmando que “intentaron ejercer un imperialismo enorme”.

²⁴⁸ O emprego da simulación e teatralización falando das superpotencias tamén volveu ser empregado ó explicar o mecanismo do terrorismo islámico: “*Tú a ti te viene un moro te explota y mata a la mitad de tu familia, ¿qué vas a hacer?, dicen: o te conviertes o te mato a ti también, ¿sabes?*”.

Descolonizacións

Independencia de Latinoamérica

A independencia de Latinoamérica foi mencionada en dúas ocasións nunha asociación que, de forma contraria á tendencia habitual, reduce a importancia dos europeos e recalca a importancia dos colonizados. Saiu a relucir cando se preguntaba polas conquistas europeas dos últimos dous séculos, cando Belén empezou afirmando “*que se perdieron muchísimos territorios, muchísimas colonias, sobre todo españolas y portuguesas*”, e Alberto mencionou a independencia de Cuba, pese a ser consciente de que a resposta non gardaba apenas relación coa pregunta, pois aclaraba: “*bueno, se fixeron, tamén perdieron territorios*”.

Os coñecementos sobre a independencia de Latinoamérica dos tres alumnos con orixe nesta rexión foron escasos: Basilio e Benito só ofreceron unha data e un nome cada un –o mencionado Bolívar e e José de San Martín- e a terceira (Alicia) non deu ningún. Basilio foi capaz de facer unha lectura crítica e informada do acontecido ó usar a expresión “*se le fue el banco*” falando dos efectos da independencia de Latinoamérica.

Unha postura próxima a Latinoamérica procedeu de Aarón, o alumno que empregaba unha aproximación próxima ó marxismo. Destacou nos seus coñecementos acerca desta área e pola súa perspectiva crítica, moi influido pola lectura recomendada polo seu profesor de historia de *Las venas abiertas de América Latina*, ofrecendo unha visión complexa segundo a cal dubidaba dos beneficios da emancipación por favorecer ós “*grandes propietarios*” e non ó “*pobo*” e dar o poder ós Estados Unidos, pero cría que “*fixeron ben en defender a causa que crían era xusta*” e que “*tiñamos que haber sido nós os que lle déramos a oportunidade de concebirse como pobo*”, ademáis de criticar o neocolonialismo. Porén, igual que Basilio, o outro alumno que asumiu a perspectiva latinoamericana, esquecía que fora unha independencia crioula, e afirmaba que “*defendían que un territorio que fora de seu e lles fora arrebatado*”. Fronte a Aarón, os outros dous alumnos que opinaron acerca da bondade da emancipación latinoamericana amosaron indiferencia, sen lamentar a perda do imperio nen festexar a liberdade, sostendo que “*está bien de cualquier forma*” (Agustín) ou que non sabía (Adrián).

A Guerra de Cuba

Cinco entrevistados (Adolfo, Adán, Alberto, Beatriz e Brenda) dos vinteún que respostaron confundían a independencia latinoamericana coa desta illa en 1898 e preto

dun cuarto dos alumnos ós que se preguntou mencionaron exclusivamente este suceso, pese a que a pregunta formulada era “*qué lembrades da independencia de Latinoamérica?*”. A data non foi moi coñecida así como o principal apelativo do suceso: 1898 apareceu exclusivamente nunha ocasión (Adolfo) e noutra falouse do “*desastre del 18*” (Brenda).

Dous entrevistados (Adolfo e Aarón) falaron exclusivamente da Revolución cubana²⁴⁹. Esta confusión se observou así mesmo no uso da terminoloxía, pois Alberto falou dunha “*liberación*” de Cuba fronte ós Estados Unidos que non localizaba temporalmente. Aarón usou unha terminoloxía similar, aínda que non falou de revolución, sinón de “*guerra de independencia*”.

A independencia dos Estados Unidos

Os tres alumnos que máis datos lembraron sobre a independencia estadounidense deron catro ou cinco, lembrando un deles (Bruno) tamén seis acerca do caso latinoamericano, sendo o único que mencionou a Doutrina Monroe. Só un alumno insistiu na necesidade de apoio exterior para alcanzar estas independencia, pero houbo mencións illadas ó apoio francés ás Trece Colonias (Alberto), ó español no mesmo caso (Bibiana) e ó estadounidense, británico e francés no caso de Latinoamérica (Bruno). A declaración de independencia foi mencionada por tres entrevistados (Abraham, Adán e Berta)²⁵⁰, apenas dúas máis que a Guerra dos Sete Anos (Carlos).

Cronoloxía das emancipacións americanas

Basilio e Benito mencionaron un marco cronolóxico das emancipacións americanas, concretamente 1816 para Arxentina e o 20 de xullo –eso sí, dalgún ano do século XVII- para Colombia. O terceiro entrevistado latinoamericano (Alicia) non ofreceu ningunha data da independencia latinoamericana, nin o 1898 tan mencionado polos españois e pese a ser orixinario de Cuba, pero sí o 4 de xullo de 1776 no caso dos EEUU. Basilio e Benito eran o caso oposto, pois da independencia estadounidense só mencionaron a George Washington.

²⁴⁹ Adolfo, preguntando se podía explicar o acontecido en Cuba, resumiu a historia deste país dende 1898 falando da importancia do estudo da independencia latinoamericana.

²⁵⁰ Antonio, resumindo os seus coñecementos da independencia latinoamericana, mencionou “*su famoso tratado de la independencia*” confundindo este proceso co equivalente nos Estados Unidos ou falando deste último, polo que se lle acababa de preguntar. No mesmo sentido mencionou dubitativamente a Roosevelt como posible protagonista do primeiro.

Importancia das emancipacións americanas

A condición de poder hexemónico actual dos Estados Unidos foi o argumento máis empregado para xustificar a importancia da súa guerra de independencia, sendo citado por oito alumnos. O tamaño das conquistas de Napoleón tamén foi a causa máis destacada como motivo para estudar as súas campañas (Alberto, Álvaro, Bruno).

En cambio, o maior interese na historia latinoamericana non residía nos propios feitos senón na súa relación coa historia española, en que *“es nuestra historia”*. Así o resaltaron tres entrevistados (Bruno, Brenda, Bibiana), dous dos cales (Brenda e Bibiana) defenderon o mesmo acerca das guerras napoleónicas. Tamén reflectiuse en varios comentarios como o de Bruno acerca de que é natural que cada Estado ensine a súa propia historia poñendo o exemplo dos Estados Unidos -*“os estadounidenses paréceme ben que o estudien, pero nós...”*-, a mención de Adán a que non era importante estudiala independencia deste país porque *“porque non nos vemos influidos por esa guerra de independencia”* e na de Basilio de que *“es normal (...) que cada uno estudie la parte que le toca”*. A pouca atención que desataba Latinoamérica foi resaltada por cinco alumnos que supoñen algo máis dun quinto do total que deu a súa opinión, non aparecendo ningún que declarase o mesmo para o caso estadounidense.

Un entrevistado (Abelardo) defendía o estudo da independencia da potencia setentrional entre outras cousas porque tiña que estudar o descubrimento de América, pero pola contra consideraba menos importante a de Latinoamérica. Os alumnos expresaron menos razóns e de menor peso acerca da importancia do estudio destes acontecementos e cinco (Abel, Abelardo, Agustín, Beatriz e Álvaro) afirmaban explicitamente que era menos importante que a independencia dos EEUU.

Só Blanca criticaba a formación histórica nacionalista, pero no caso dos Estados Unidos, onde *“se basa todo en eso”*. Tamén criticaba xunto a súa compañeira Berta que en España a historia impartida *“se centra en Europa”*, sostendo que *“deberíamos dar más”* a de Latinoamérica, así como a estadounidense.

A afición pola loita emancipadora só apareceu falando da independencia norteamericana, sendo a segunda xustificación máis mencionada, destacando:

-como modelo de democracia cunha das primeiras constitucións do mundo (Aarón, Brenda).

-como pioneiro doutras descolonizacións (Alberto).

-como exemplo de que “*un pueblo se puede sublevar hacia otros porque está harto de ser oprimido*” (Álvaro).

-como exemplo xunto con Cuba de como os “*ideais dunha nación poden ser escoitados*”, o que pode “*inspirar por exemplo ás xuventudes de hoxe que están en contra, por exemplo do tratado de Boloña*” (Adán).

Descolonizacións americanas?

Só dous alumnos non aceptaban denominar descolonización á independencia dos EEUU, e ningún no latinoamericano e unha (Beatriz) consideraba que a primeira sí o era pero a segunda non, aínda que sen xustificar a súa opinión. Os dous entrevistados que poñían pegas ó caso estadounidense considerábana como unha independencia levada a cabo polos colonos (Belén e Bruno), esquecendo novamente que o mesmo ocorría en Latinoamérica. Aarón albergaba reservas no outro caso por considerala unha independencia máis política que económica.

Nun sinal do débil artellamento de moitos coñecementos históricos dos entrevistados e da presenza de prexuízos culturais, Belén sostivo que Estados Unidos “*absorbió toda la cultura británica*” e que por iso a súa foi unha “*independencia de la metrópoli*” e non unha descolonización, pero na resposta seguinte acerca de Latinoamérica non mencionaba ningún destes dous elementos. Non obstante, o primeiro destacouno noutro lugar afirmando “*que de España quedó todo, en Latinoamérica por ejemplo quedó todo*”.

Guerra de independencia española

O principal argumento á hora de valorala defensa dos españois contra a invasión francesa foi a mención á compoñente popular da guerra, pero só foi mencionado por dous entrevistados (Abelardo e Bruno). Belén afirmou que o mérito da guerra residía en que se trataba dun alzamento “*del pueblo en si, no de los grandes*” pero tamén estaba orgullosa do “*levantamiento de Porlier, el levantamiento de varios generales*”, o que ademáis do erro histórico que supón mencionar un acontecemento posterior á guerra de independencia, é unha contradicción co anteriormente expresado.

Pese ó éxito na produción audiovisual desta guerra -con trintaedúas películas ambientadas nela (Reder, 2007, 267-70- non houbo referencias a figuras ou sucesos míticos como os sitios de Xirona e Zaragoza, Agustina de Aragón ou o Empecinado. Álvarez Junco (2003, 32) xa destacou que Girona e Zaragoza, como Sagunto e Numancia xa non son consideradas símbolos do carácter español. Este descoñecemento, Non obstante, era relativo, pois a guerra en España era a parte máis coñecida das napoleónicas: a metade dos entrevistados que puideron dicir algo das mesmas (Brenda, Bibiana, Bruno, Álvaro, Belén, Abel) fixo mención á mesma, citándose o Tratado de Fontainebleau (Álvaro, Belén), o 2 de maio (Bruno, Brenda), o cadro de Goya que o representa (Bruno) e a batalla de Elviña (Brenda, Abel).

Os entrevistados que criticaban a *loita contra o francés* condenaban a restauración dun rei absoluto (Aarón), a perda “*de cultura*” (Berta) ou de “*mezcla de culturas*” (Blanca) e o rexeitamento do liberalismo, pois “*Napoleón nos trajo la constitución y.... bueno, muchas cosas favorecedoras para nuestros derechos*” (Ánxeles). A última entrevistada afirmou que os franceses “*intentaban expandir su liberalización y que iban llevando con España la republica y una serie de leyes... las constituciones*”, aínda que remataba falando dunha revolta que os expulsa, sen darse conta da contradicción en que incurría.

Tamén tiñan unha imaxe crítica da relación de Napoleón co liberalismo. Falando del, Aarón sostivo que “*creíase que era o defensor do liberalismo ou do que fora*” e que “*quizais creía que él era o defensor del liberalismo aínda que despois conquistaba ou todo o que fora*”. Criticando a loita española contra Napoleón volveu soste que “*eles traían o liberalismo*”. Carlos, falando das guerras napoleónicas, empezou facéndoo da liberdade e despois da opresión sostendo que a súa política “*no les gustó a los... digamos a los régimenes absolutistas que Napoleón expandiese las ideas de libertad... bueno libertad entre comillas porque instauraba gobiernos con mas libertad pero seguían estando dominados por Napoleón*”. Ánxeles foi a única entrevistada que destacou a importancia do estudo do imperio napoleónico fronte as emancipacións americanas aducindo que os franceses “*llevaron la... eso, la constitución, la separación de poderes, y muchos de los regímenes que están supuestamente... bueno, tienen un aire, dio ideas para mejorar digamos las libertades de...de los...de las personas que viven en ese lugar*”.

A Descolonización

Ó falar da Descolonización, só sete de vintecinco alumnos preguntados mencionou algunha área, catro Asia e cinco África, seis de incluír a un entrevistado (Carlos) que deste continente mencionou exclusivamente a Sudáfrica. O resto de áreas xeográficas mencionadas era reducida e incluía erros, citándose Latinoamérica (Carlos) –en primeiro lugar-, Palestina (Berta), os Estados Unidos, Arxelia (Alberto) e os Estados derivados da partición da India británica (Blanca). Houbo tamén referencias xenéricas a unha emancipación americana no século XIX (Álvaro) e á de “*algún territorio de África...y...a lo mejor en Asia*” (Begoña), pese a que a seis alumnos se lles preguntou especificamente por estes dous últimos continentes e a tres por América. As únicas respostas a estas peticións en detalle foron o silencio e unha mención a Madagascar.

A independencia de Sudáfrica resultou a máis destacada, citando Carlos a guerra dos boers, destacando Belén a súa independencia dentro do conxunto continental e Bartolomé e Baltasar a Nelson Mandela do que, nun sinal da importancia dos medios de comunicación e da difusión dunha visión sesgada da Descolonización, non lembraban o nome, limitándose a dicir que era popular e que era “*africano*” e “*negro, de pelo blanco*”. Era o único dato mencionado na resposta. Falando de Gandhi, os entrevistados mostraron coñecementos acerca da descolonización india, raras veces mencionada falando do proceso a escala planetaria.

A Descolonización asociábase á violencia e o atraso económico. As mencións á primeira figuraron nas respostas de catro alumnos, pero só dous deles concretaron conflitos específicos: a guerra dos boer (Carlos) -máis propia do proceso de colonización- e os conflitos de Arxelia, o Congo belga e as colonias portuguesas (Bruno). Adán mencionou que na asignatura de Economía aprendeu que “*independizarse*” probablemente tivese consecuencias económicas negativas. As interpretacións da Descolonización variaron, dende os que sostiñan que non foi positiva polo estado en que quedaron os novos Estados (Bartolomé) ata os que sostiñan que foi positiva porque, aínda que con graves problemas, eran libres.

Os entrevistados non entendían que a Descolonización supuxo a entrada dun gran número de Estados novos na comunidade internacional. Preguntados por países que naceran recentemente ou nos dous últimos séculos, dous alumnos (Aarón e Baltasar) de nove non ofreceron exemplos, Belén limitouse a mencionar algúns dos últimos contidos que vira mencionando Pakistán oriental y occidental e Bartolomé, dos

cinco Estados que citou, dous acababan de ser mencionados polo entrevistador na pregunta anterior, se ben sen referirse á súa independencia.

Proporcionalmente falando, houbo numerosas mencións ós países nados ó caela Unión Soviética. Bartolomé mencionou “...países que pertenecían a la URSS se separaron como Estonia, Letonia, Lituania, bueno, esos países del este se separaron de lo que era la URSS”. Tras unha mención de Adrián a Yugoslavia, Agustín especificou: “países sobre todo los que están por esa zona, que sobre todo se independizan de los grandes países y siempre quedan esos... esos pequeñitos”, que ambos recoñecían que eran países do leste europeo. Ademais, Antonio sostivo “en el centro de Europa creo que hubo varios”, Belén “creo que algunos países del Este, creo” e Agustín e Begoña citaron a separación de Serbia e Montenegro. Da descolonización acontecida ó caer a URSS os alumnos non ofreceron ningunha cronoloxía nin un marco xeográfico adecuado faltando calquera referencia a Asia central ou ó Cáucaso. Só Aarón mencionou a breve descolonización que tivo lugar tralo tratado de Brest-Litovsk.

Os entrevistados se referiron a varios procesos de emancipación diferentes, sendo o menos coñecido a Descolonización. Ó preguntarse por países nados “*nos séculos XIX e XX*” apareceron varias descolonizacións: a do imperio xaponés ó citarse as dúas Coreas (Abel), a caída da URSS ó falarse das repúblicas bálticas (Bartolomé), as ocorridas no continente americano e, se poden incluírse neste grupo, as desmembracións de Iugoslavia, o imperio austrohúngaro (Bartolomé) e Pakistán. Da que tivo maior escala só se citou Madagascar (Álvaro), sendo mencionado ó preguntarse por independencia recentes. O coñecido e cercano exemplo de Cósoba non foi mencionado.

As cronoloxías da Descolonización foron escasas. Só sete alumnos puideron mencionar unha, sen contarse comentarios vagos como “*fue más o menos reciente*” (Bartolomé) nin obviedades como “*sería despois de la colonización*” (Abraham). As respostas abarcaron dende o século (Begoña, Belén), o feito histórico *ante quem* -a Segunda Guerra Mundial (Beatriz, Bruno e Basilio)-, o período histórico -a Guerra Fría (Bruno)-, as décadas dos sesenta (Blanca) e cincuenta-sesenta (Berta) do século XX ou unha combinación de varios (Bruno). Dous alumnos (Bruno e Abelardo) suñaron que a descolonización africana fora posterior á asiática. As definicións da Descolonización foron dende as cinco (Aarón, Carlos, Alberto, Ánxeles e Begoña) que apenas se movían da explicación partindo do prefixo e a raíz do concepto ata dúas verdadeiramente completas (Basilio e Bruno).

Tampouco se coñecían ben os mecanismos que levaron á liberación, pois apenas se atopou a mención de Beatriz a que o Reino Unido e Francia perderon territorios por “*levantamientos*”, ó que Bárbara apuntaba que a última tentou recuperalos. Fronte a eles España “*cedió territorios*” ou non os soubo administrar (Antonio). Aarón, Baltasar, Bartolomé, Adrián, Agustín, Alfonso, Ánxeles, Alicia, Álvaro, Antonio, Benxamín e Belén non foron capaces de dicir apenas nada acerca do acontecido.

Só Basilio amosou maior sensibilidade, coñecementos e interese polos procesos de emancipación. Empezou a súa explicación da Descolonización expresando dous razonamentos inhabituais: relacionou o caso americano cos africano e asiático sostendo que a emancipación americana foi unha descolonización, previa mesmo á colonización de “*África e Asia*” e expresou a súa sorpresa polo feito de que Europa colonizara antes América estando máis lonxe. Tamén foi o único alumno que mencionou a importancia da debilidade europea trala Segunda Guerra Mundial, o único que mencionou o uso da estratexia de *divide e vencerás* e que explicou que as metrópoles “*dejaron que se hicieran independientes*” as colonias porque non eran rentables. Como Bruno, fixo referencia a que as dúas superpotencias vencedoras da Segunda Guerra Mundial favoreceron os procesos independentistas, pero engadindo que o obxectivo real de ambas era difundir o capitalismo e o comunismo. Blanca referiuse a este apoio pero só para o caso estadounidense e sostendo que “*Estados Unidos en la teoría estaba en contra del imperialismo pero que sí conquistó...bueno, de forma económica por ejemplo sí conquistó, intervino en los problemas internos de los países, en la economía*”. Tamén Álvaro fixo referencia á diferenza entre o discurso e a política dos EEUU afirmando que estes “*querían eliminar la opresión de todas las colonias...o sea, establecer sus propias colonias ellos, sus propias naciones*”.

Tamén amosaron preocupación cara a perspectiva dos colonizados Benito, que razoaba e discutía con profundidade as teorías de Basilio, e Abraham. O primeiro mencionou a importancia do exemplo de Vietnam e negou a existencia dun “*plan*” da URSS e os Estados Unidos para acabar cos imperios europeos e mencionou que a colonización de África e Asia puidera deberse á perda de América. Abraham, pese a non lembrar ningún feito acerca do proceso de descolonización, era quen de razoar acerca da cuestión sostendo que “*aunque te descolonices siempre queda algún residuo (...), quédanse costumbres (...) tampoco creo que se descolonice en dos días, (...) siempre queda algo ahí... cambios nas costumbres, nos métodos...*”, “residuos”, efectos no “inconsciente” colectivo “*porque tampoco creo que te descolonices en dos días, igual*

pasa un ano ou algo máis...”. Bartolomé opinaba igualmente que a emancipación real era outra cousa, que “*cada vez se van deshaciendo más esas uniones*”, pero miraba dende ambos lados.

O IMPERIALISMO NA ACTUALIDADE

Nove entrevistados (Aarón, Baltasar, Bartolomé, Adrián, Agustín, Belén, Brenda, Begoña, e Bibiana) asociaban o imperialismo no presente cos Estados Unidos. Os tres alumnos destes nove (Aarón, Adrián e Agustín) ós que se preguntou quen controlaba o mundo, volveron mencionar ós EEUU e a eles se engadiron Álvaro e Antonio²⁵¹, que non o mencionaran na primeira pregunta. Dos nove, algo menos dun cuarto mencionaron a América Latina como vítima das actuacións dos EEUU, cifras ás que hai que sumar a percepción maioritaria dunha actuación imperialista en Iraq que será analizada máis adiante.

Non obstante, Estados Unidos foi presentado frecuentemente como unha potencia que se limita a exercer presións ou influencia. Adrián, Blanca e Agustín crían que éste ou calquera Estado poderoso non necesitaba da forza para impoñerse, nin sequera a vontade de facelo, pois o primeiro sostivo que “*Estados Unidos...con su economía...no le hace falta conquistar tierras ni matar gente para tener poder sobre los otros países*”, a segunda que “*el país que tiene más fuerza económica y política acabará imponiendo un poco sus costumbres y los demás países querrán parecerse a él*”, usando o exemplo da difusión do inglés, e Agustín engadiu: “*con dinero lo soluciona todo*”. Nun exemplo representativo, Bartolomé comparaba a actuación estadounidense en Iraq e a de Napoleón no seu desexo de expandir un imperio, atopando dúas diferencias principais: que o americano é “*encubierto*”, pois utilizan xustificacións falsas para exercelo, e que non é do “*tipo de conquista que había antes*”, senón indirecto: “*intentan tener el control de esa zona*” por interese. A presenza material dos EEUU a través dunha rede planetaria de bases só foi mencionada por Bruno.

Tres alumnos mencionaron ás multinacionais como axentes imperialistas na actualidade. Aarón fíxoo no contexto do hemisferio occidental, pois falando dos Estados Unidos mencionou que “*as súas grandes empresas controlan...controlan as zonas de América Latina como queren e fan...derrocan gobiernos e fan o que pensan según as necesidades das grandes empresas, e creo que as grandes empresas americanas teñen moito que ver tanto na política como na economía de América Latina*”. Carlos, nun exemplo de localismo, mencionaba Adidas, Nike, Coca Cola e as “*petrolíferas*” como exemplos de empresas que actuaban de xeito imperialista, pero rectificaba ó mencionar

²⁵¹ Só Abel non menciounou ós EEUU no caso desta pregunta.

Zara. Ambos entrevistados compartían unha percepción das grandes corporacións como entidades todopoderosas, afirmando o segundo que *“tienen una influencia brutal, o sea, pueden apoyar lo que más le convenga, básicamente hay en países que a su antojo, prácticamente como si lo dijeran a su antojo”*.

O imperialismo actual foi recoñecido especificamente como indirecto en cinco entrevistas²⁵², dándose especial importancia ó poder económico. Aarón cría que o dominio sobre o planeta era o económico e que os países produtores de petróleo tiñan moito poder no Planeta. Do mesmo xeito, Bruno colocou a etiqueta de imperialistas a Irán e Arabia Saudita, recoñecendo que non se adaptaban á súa definición e que usaban o seu poder *“da forma ésta non, pero nos recursos que eles teñen... manexan e gobernan...”*, utilízanos *“de forma imperialista”*. Álvaro, ademáis de defendela importancia da tecnoloxía ó mencionar o crecente poder dos países asiáticos, defendeu a importancia dos Estados Unidos polo seu éxito económico á fin das dúas guerras mundiais, o que é resaltado nun alumno interesado especialmente polas cuestións militares. Basilio falaba dun expansionismo actual (o seu compañeiro non aceptaba esta etiqueta) pero se trataba dun *“nuevo tipo de expansión, el económico y no fue con guerras”*, identificando ós Estados Unidos como o seu creador.

Basilio vía como límites das actuacións imperialistas no presente á ONU, a existencia do dereito de autodeterminación e a *“suposta”* existencia de lexislación acerca da igualdade entre os Estados. Adolfo limitouse a afirmar que *“a xente xa protesta por iso”* e Abelardo defendeu que *“hoye en día está todo moi delimitado”*. Só Adán consideraba que o imperialismo actual podía ser peor, responsabilizando ademais á tecnoloxía militar, sostendo que *“ó estar máis evolucionados e ter máis...millores tecnoloxías pois eu creo que abusaríamos máis delas e sería de carácter máis violento”*.

Houbo tamén alusións particulares dos entrevistados a outras situacións e procesos que percibían como imperialistas, como situar o espazo como campo de actuación do imperialismo actual²⁵³, destacar a influencia de Hugo Chávez en

²⁵² “Estados Unidos non ten acción directa nas zonas” (Aarón), “E: ¿Y cómo es el de hoy? ¿El que decías antes de que era económico y mas indirecto?/Bartolomé: Sí, yo creo que es ese”, “Adrián: Que ahora más que conquistas se (non se entende unha palabra) el dinero./E: O sea, ahora no hay conquistas pero explotas económicamente./Agustín: Sí.”, “Alfonso: Eu penso que non, existen as dictaduras e...pero imperialismo en sí, eso de conquistar terras pa facerte co mundo”, e “E: En que se diferencia do que houbo onte...antes?/Bruno: Ó mellor non é tan directo.”

²⁵³ Álvaro e Antonio empregaron o marco espacial porque *“al tener mayores dotes tecnológicas se agranda”* o terreo de xogo. Tráse dunha das poucas análises do imperialismo dos entrevistados nas que a tecnoloxía determina a acción do ser humano.

Latinoamérica²⁵⁴, a americanización (Brenda e Bibiana) -que actúa de forma “*más subliminal*”-; o poder de Asia²⁵⁵ e a existencia de colonias na actualidade (Adolfo e Alberto)²⁵⁶.

O concepto de neocolonialismo apenas foi empregado, sendo aplicado en dous sentidos. O máis frecuente foi o referido a aquel “...*que ejerció Estados Unidos sobre Latinoamérica...*” (Belén), do que falaba tamén un dos alumnos latinoamericanos (Basilio) referíndose a él como un expansionismo económico. Blanca tamén o asociaba con Latinoamérica, en concreto co proceso de independencia, o que incide na forte asociación deste territorio con este concepto. O mesmo non estaba asentado nos alumnos entrevistados pois no caso de Belén, cando o entrevistador fixo referencia ó “*neoimperialismo*”, pasou a usar este novo termo en dous sentidos diferentes: o xa mencionado do que tivo lugar en América Latina, e o anglosaxón de Novo Imperialismo cando mencionaba “*el neocolonia... bueno, el imperialismo del siglo XIX y XX*” e cando falaba do “*nuevo imperialismo del siglo XIX*”. Ademais, Basilio non definía a presión dos EEUU inicialmente como neocolonialismo senón pouco máis adiante na conversa ó volver sobre a cuestión.

Imperialismo no Tibet?

Un cuarto dos alumnos preferiu non opinar sobre a existencia dunha situación imperialista no Tíbet, dous ou non o fixeron (Alicia) ou seguiron a opinión do seu compañeiro (Alfonso) e outros dous dubidaron acerca de quen exercía o imperialismo, se China (Ánxeles) ou unha “*potencia extranjera*” (Antonio). Ademais, só un entrevistado (Begoña) ofreceu unha aproximación á cronoloxía, a partir da data dun suceso relacionado, a chegada dos comunistas ó poder en China. A alumna trabucábase e entendía así mesmo a chegada dos comunistas ó poder como unha invasión, afirmando que “*fue en 1949 cuando China se... invadió Pekín o algo así y después fue al Tibet*”.

²⁵⁴ Basilio acusou a Chávez de pretender a unión económica de Latinoamérica para logo facelo ideolóxicamente. O alumno de Mugar dos ó que se fixo a entrevista-piloto tamén sinalou –neste caso exclusivamente- ó presidente venezolano como exemplo de actor imperialista no presente. Concretamente porque “*botou os yankis*”. Sentíase máis próximo a Europa que a Latinoamérica.

²⁵⁵ Esta perspectiva manifestouse ante a pregunta que inquiría por quen “*controlaba*” o mundo. Houbo dúas mencións a Rusia (Adrián e Álvaro), unha a Xapón (Adrián) e unha terceira xenérica a todo o continente dun entrevistado (Álvaro) que “*lo está intentando parar con sus tecnologías*” e se preguntaba noutro momento: “*¿quién dice, dentro de cincuenta, sesenta años estaremos dominados por asiáticos?*”

²⁵⁶ En ambos casos sen exemplos e no caso do primeiro entrevistado dubidando, limitándose a dicir que “*as zonas de África aún seguen... son pocas pero ainda seguen colonizadas*”, polo que mesmo este entrevistado esquecía as principais aínda existentes e a área que citaba non ten.

Nótese que asume o cambio de réxime en China como unha forma de imperialismo nunha mostra de confusión de violencia interior e violencia no marco internacional.

Atopáronse dous alumnos que criticaban ó réxime previo a 1950. Os dous extraían conclusións diferentes do fenómeno. Alberto criticaba ós “*monxes*” coma “*uns esclavistas*” e falaba dunha “*dictadura*” onde “*a xente está casi sin comer para darlles de comer a eles*”, fronte á potencia asiática que “*realmente quiere explotar esas minas pero también quitou esa dictadura*”. Pola súa parte, Aarón falaba do Tíbet como un “*país imperialista*” que dudaba se calificar como “*autocrático*”. Non obstante, para o primeiro, non se podía catalogar a situación nesta área como imperialista pois, pese a que a súa resposta foi “*sí e non*”, tamén afirmou que alí China actuaba “*como Estados Unidos en Iraq*”, actuación que non consideraba imperialista, e criticaba os intereses de China pero extendíanse falando contra o réxime dos Dalai Lamas. Aarón xulgaba diferentemente o acontecido en función de cada momento, pois entendía os sucesos de 1959 como unha liberación, sostendo que China “*achegou quizais a democracia en certa medida...ó lugar*”, pero defendía o dereito de autodeterminación para o Tíbet. A súa visión do acontecido neste territorio é coherente coa súa percepción das intervencións extranxeiras como un fenómeno positivo se é limitado no tempo e ten obxetivos moralmente aceptables. O entrevistado non empregou conceptos como liberación, conquista nen autodeterminación. Para referirse ó último falou de “*facen un referéndum ou o que fora, para que se gobernasen eles si quixeran*”. Ambos tiñan opinións máis informadas que a media pero a súa visión era limitada, pois para Alberto o interese chinés no Tíbet era mineiro.

Só Blanca tachou a política chinesa de “*expansionismo*” (opinión compartida por Berta) e só Ánxeles ofreceu exemplos das actuacións imperialistas deste Estado: “*...restricciones y fueron... sí, no sé, ejercieron un poder sobre el Tíbet y... creo ¿no?, que le...que también le están disminuyendo su cultura*”.

As campañas de apoio á causa tibetana só amosaron un resultado na mención de Bibiana a “*Tíbet libre y todo eso, ¿no?*”. O movemento de liberación tibetano foi mencionado noutras dúas ocasións, nunha das cales ademais se denunciaba como unha hipocresía. Nunha, o alumno dixo: “*... ¿qué es que no se qué potencia extranjera quería abarcar el Tíbet, por lo tanto los monjes tratan de evitarlo pero de manera pacífica?*” (Antonio). A segunda é a xa mencionada de Alberto.

Imperialismo en Iraq?

As xustificacións dos EEUU para desencadear a invasión de Iraq foron percibidas como hipócritas. Dous alumnos mencionaron expresamente que levar a democracia a este país non era o obxectivo principal do goberno estadounidense senón unha causa secundaria ou unha excusa: “*Estados Unidos dice que buscaba liberar Iraq de un...o sea del gobierno en que estaba Sadam Hussein, pero yo creo que...*”, “*...es un imperialismo encubierto, no dicen abiertamente que van a conquistar un país, dicen que van a protegerlo, dicen que van a liberarlo*” (Bartolomé) e “*fueron a **liberar** supuestamente a los iraquís*” (Ánxeles).

Da invasión criticábase a ausencia de democracia do réxime actual (Aarón) e a situación de guerra civil, sinalando o mesmo alumno que “*...as etnias están bastante...teñen bastantes problemas, os suníes e eses, entre eles*” e Carlos que “*hay ya multitud de facciones ya dentro del país que se matan entre ellos*”. O primeiro entrevistado e Abel non viron “*nada positivo*” na intervención, Carlos e Berta en entrevistas diferentes definiron o conflito como “*injusto*” e Basilio como “*estúpido*”. Para Belén, os Estados Unidos “*querían lucrarse a base de conquistar Iraq o de fastidiarlo, hablando mal*”, Blanca falou dunha “*violación de los derechos humanos*”, Brenda sostivo que “*si fue por las Torres Gemelas yo creo que fue más bien por orgullo*”, e Álvaro que o acontecido fora “*una opresión de Estados Unidos hacia Iraq... y bestia además*”. Nun caso (Bartolomé) as críticas acompañáronse de eloxios e así, mentres o entrevistado denunciaba a situación alimentaria e as destrucións, entendía que os iraquís “*teñen máis liberdade*”.

O réxime de Sadam Hussein era asociado cunha ditadura (Alberto e Ánxeles), con “*atrocidades*” -citándose o caso concreto dos curdos (Carlos)- ou coa pobreza: Carlos falaba de “*miserias*” e de que “*tres cuartos de la población o dos cuartos están viviendo mal*” e Alfonso afirmou que “*con Sadam Hussein tampoco é que viviran moi ben, tampoco tiñan unhas condicións de vida moi altas, tiñan...eran bastante pobres*”.

A búsqueda de materias primas no caso Iraqí foi mencionada por doce entrevistados, destacando a mención da procura de petróleo, con formas que abranguen dende as máis simples como falar dun “*combustible*” (Abel) ata a máis complexa de Alberto, que mencionaba a influencia na Bolsa, as repercusións sobre a crise económica actual –que non sobre a brusca suba dos prezos do petróleo do 2008- e a condición de “*primeiro consumidor de petróleo do mundo (...) me parece que cunha diferencia que case é o doble do segundo país*” dos Estados Unidos. En relación directa con esta

cuestión están tres alumnos que vían no ataque unha cuestión económica ou motivada polo interese.

Outras causas citadas coincidían coas propias das formas tradicionais de imperialismo, como o afán de conquista (Alicia) e a defensa dun poder rival -sendo ésta a única referencia ó concepto de guerra preventiva-: “...e foi algo así como si Estados Unidos tivese medo de que aparecese unha nova potencia” (Adán) e “...también para no correr el riesgo de ser atacados” (Baltasar). Tamén se mencionou o expansionismo, as “*ganas de imponer una cultura*” (Brenda), o “*afán por controlar*” (Belén) e o interese estratéxico: “...y si fue por petróleo y eso me suena a *ganas de expansionismo*” (Brenda) e na mesma entrevista: “...por eso, porque necesitaba su petróleo... y su *afán de expandirse también*” (Bibiana). O interese estratéxico foi destacado por Alberto ó soste que “...interesaba *telo controlado a eles, e así siempre teñen un ollo ahí*”. Abraham mencionou a búsqueda da paz pero só como excusa.

Os entrevistados reflectían a potencia da propaganda estadounidense á hora de difundir unha mensaxe pero a debilidade do seu poder de convicción, sendo a segunda causa da invasión que apareceu con máis frecuencia a presenza de armas de destrución masiva en Iraq, mencionada por oito entrevistados, dos cales sete falan das mesmas como unha excusa ou unha mentira²⁵⁷. A vinganza como motivo apenas apareceu, sendo mencionado o atentado ás Torres Xemelgas só en tres ocasións (Carlos, Álvaro e Brenda).

Entre as mencións individuais a causas da invasión, destaca o caso de Álvaro, que ofreceu un coñecemento sofisticado, dando importancia a dous factores frecuentemente esquecidos: a relixión e o prestixio. No caso do primeiro ademais mencionaba a importancia do fanatismo relixioso na sociedade invasora, e recorría a unha linguaxe equivalente á que se emprega habitualmente falando dos musulmáns tachando ós estadounidenses de “*fanáticos*” que atacan ós “*que vienen siendo los infieles para ellos*” e mencionando unha vinganza tras o 11-S. Non obstante, non

²⁵⁷ Aarón falaba de armas “*que non encontraron*”, Bartolomé que “...***dicen*** *que van a liberarlo o van a buscar armas de destrucción masiva, pero yo lo que creo es que...*”, Carlos da “***excusa*** *de que había bombas de destrucción masiva*”, Álvaro de que a intervención se levava a cabo “***inventándose algo como que tienen armas de destrucción masiva***”, Belén afirmaba que “*esto es porque tienen armas nucleares cuando **realmente sabían que no las tenían**, simplemente querían lucrarse a base de conquistar Iraq*”, Bibiana que “*Estados Unidos dijo que había bombas en Iraq únicamente para poder invadirlos...*” e Alberto criticaba que os Estados Unidos “***dicieron*** *que había armas de destrucción masiva e allí había unha dictadura. En realidad non había armas de destrucción masiva*”. Bibiana e Brenda compararon – nun novo exemplo do uso da Alemaña nazi como referente histórico- a excusa das armas de destrución masiva coa estratexia alemana para invadir Polonia. Álvaro defendía que “*ese país tiene derecho a tener sus centrales nucleares y sus cosas, tiene derecho a desarrollarse*”.

aceptaba completamente o concepto de cruzada, que non foi empregado en ningunha entrevista.

No caso do prestixio, Álvaro mencionaba o exercicio dunha agresión como demostración de poder, sendo o atacante quen de atraer aliados mesmo para unha intervención con xustificacións “*inventadas*”. A súa opinión era consistente, pois a principio do minuto cuarto da entrevista afirmaba que “...*para demostrar también algo como con la Guerra Fría, Estados Unidos es superior a los diferentes países porque es capaz de invadir otro país y que nadie le diga nada, es más, recibir apoyo de otros países inventándose algo como que tienen armas de destrucción masiva...*”. Máis tarde, no minuto 29 sostíña que “*quieren demostrar que son los mejores, que pueden montar una guerra... o sea, puede invadir un país sin tener ningún permiso y aún por encima invadiendo ese país reciben apoyo de otros países, entonces lo que quieren demostrar es que sí, que son superiores, que pueden hacer lo que quieren cuando quieren*”. Nótese que o entrevistado fai un paralelismo histórico.

O carácter disuasorio dunha actuación armada non foi mencionado en máis entrevistas, pero ó seren mencionado foi aceptado polo seu compañeiro (Antonio), que cría que a invasión fora unha advertencia cara o “*Tercer Mundo*”²⁵⁸. A importancia dada ó factor prestixio por parte do entrevistado apréciase no feito de que falou dunha intención de “*demostrar*” en sete ocasións, falando da Guerra de Iraq, da URSS e os EEUU na Guerra Fría, do imperialismo e do imperialismo relixioso.

Mencionando personaxes asociados co conflito, o máis destacado foi George W. Bush (citado por cinco alumnos), falándose incluso da “*famosa guerra de Bush*” (Abelardo). A él se culpabilizaba do acontecido²⁵⁹. Os outros personaxes destacados foron Sadam Hussein (catro) e George W. H. Bush (dous), coincidindo as mencións a este último coas que se referiron á existencia do primeiro conflito. En máis da metade das entrevistas non se mencionou ningún protagonista e en cinco (Adrián e Agustín, Bárbara e Beatriz, Benito e Basilio, Begoña e Blanca e Berta) apenas se deu algún dato.

²⁵⁸ Expresou esta teoría cunha linguaxe pouco común nun alumno de 1º de bacharelato, sinal do seu confeso interese pola filosofía e da súa visión idealista do mundo social afirmando do Terceiro Mundo: “...*ós que afliges de una manera mental y psicológica pa que no puedan reivindicarse y por lo tanto tenerlos bajo control*”.

²⁵⁹ “*El conflicto actual viene por George Bush después del atentado de las Torres Gemelas que empezó su política antiterrorismo mundial y se le dio por... primero Afganistán y después Iraq*” (Carlos). As condenas quedaron patentes na análise que os entrevistados fixeron da súa política, que levou a un entrevistado a rirse irónicamente (Belén), aínda que outro (Carlos) recoñecía que “*no sé si se planteó mal*”.

Fronte ó conxunto, dous alumnos ofreceron mostras dun pensamento histórico sofisticado e datos pouco comúns. Bruno foi o único que mencionou a alianza previa entre Estados Unidos e o réxime de Saddam Hussein. Carlos, pola súa parte, ademáis de ofrecer máis e mellor información que a maioría, foi o único que se referiu á presenza de tropas británicas en Iraq e a guerra de Afganistán.

Os entrevistados eran altamente desconfiados coa información recibida, mesmo chegando a desdeñar aquilo que non fose un testemuño de primeira man: “*Abraham: Sóame o que che meta a televisión na cabeza. O que di a televisión non me interesa sabelo. Contará o que lle pareza (pérdense un par de palabras) Nin é certo nin mentira, pero bueno./E: O sea que cres que a información que tes non é boa./Abraham: Para saber como é e os motivos é como todo, tes que estar alí e vivilos, non no medio doutras persoas y menos dunha televisión*”²⁶⁰. O recelo cara as fontes de información foi mencionada por cinco entrevistados, que eran cautelosos²⁶¹ ou falaban expresamente de manipulación²⁶².

Palestina-Israel

Dos vintedous alumnos ós que se preguntou polo conflito palestino-israelí, sete (Baltasar, Adrián, Agustín, Alfonso, Bárbara, Benxamín e Berta) non contestaron e seis (Alicia, Ánxeles, Álvaro, Antonio, Bibiana e Brenda) apenas. Só houbo catro mencións á Liga Árabe ou ós árabes (Bruno, Blanca, Begoña, Alberto), catro a unha partición (Bruno, Begoña, Beatriz, Blanca), tres á ONU (Bruno, Beatriz e Alberto), dúas ós británicos (Bruno, Begoña), dous entrevistados mencionaron a expulsión de palestinos (Alberto e Beatriz) e houbo unha mención a 1947 (Bruno) e outra a Yasir Arafat (Bibiana), pero identificado como “*judío*”. Non se falou de colonos ou colonizacións nin de Xerusalén.

²⁶⁰ A confianza do entrevistado na información sen filtros volveu a aparecer cando mencionou un libro que comprara que “...*bueno, es tal cual que dio un comunicado al presidente de los Estados Unidos, bueno dio un discurso y se escribió el libro (...) se escribió el libro tal cual lo dijo, o sea, es el discurso...*”.

²⁶¹ “...*según as noticias que teño lido*” (Aarón), “...*a última foi polo petróleo **din**, pero...*” (Bruno) e “*cuentan mucho sobre Iraq*” (Bartolomé).

²⁶² “...*viendo las miserias, o sea, que decía la gente, o sea, que daban los medios, quizás un poco manipulados, pero no totalmente*” (Carlos) e “...*aunque, bueno, realmente yo no me fiaría mucho de lo que dicen los medios de comunicación porque no sabemos si la...si lo que nos dicen está manipulado o no, yo sinceramente pienso que sí...*” (Belén) A última opinión ten o interese engadido de que a entrevistada expresou o desexo de estudar periodismo.

Ademais do caso do lider da OLP, tres alumnos (Beatriz, Bartolomé e Alberto) non diferenciaban ós israelíes dos palestinos, outro (Belén) confundía este problema coa independencia e separación da India británica²⁶³, e un quinto (Abel) chamaba ós palestinos “*os propietarios dese territorio*” e mencionaba que agora “*teñen capacidade para volver a conseguir ou para recuperar o que dicen que é seu*”. Nas confusións entre palestinos e israelíes destaca o exemplo de Bartolomé por empregar conceptos avanzados pero confundirse nos feitos, afirmando na única entrevista en que se preguntou explicitamente polos coñecementos acerca da cuestión que os palestinos eran unha “nación sin Estado” ós que “*se decidió darles un territorio*” e que os israelíes era “*invasores*”. Alberto sostivo que os Estados Unidos vetaban toda resolución da ONU contra os palestinos. Pese a estas confusións, os dous últimos entrevistados foron dos alumnos con máis e mellores coñecementos sobre a cuestión.

Ningún alumno responsabilizaba do conflito ós palestinos, catro (Bruno, Blanca, Berta e Aarón) vían unha actuación imperialista por parte de Israel asociada a unha política expansionista, outros tantos (Alicia, Ánxeles, Benxamín e Abel) optaron por non responder á pregunta de si consideraban que existía imperialismo neste conflito, e catro máis (Álvaro, Antonio, Begoña e Belén) buscaron a ecuanimidade, atribuindo unha actitude imperialista ás dúas partes en conflito, pero sen aportar xustificacións da súa opinión: Belén confundiu a cuestión palestino-israelí coa indo-pakistaní, pero parte da súa resposta indicaba que estaba a falar do primeiro, e que apreciaba o mesmo grado de hostilidade nas dúas partes: “*durante varios años hubo muchos conflictos porque querían...realmente quería que la otra se achicase mucho o incluso desapareciese*”. Aarón e Blanca, incluídos na categoría dos entrevistados que responsabilizaban a Israel do problema tiñan, porén, elementos desta segunda categoría daqueles que tendían a equiparar a ambos bandos, pois o primeiro se refería en cinco ocasións a Israel como ocupante, imperialista ou expansionista, pero recoñecía tamén que ambas partes “*alimentan o conflicto mutuamente*”. Pola súa parte, Blanca asociaba nunha ocasión ós israelíes cun proceso de conquista, pero noutras dúas dudou á hora de identificalo axente expansionista.

²⁶³ No caso da partición do Raj, Belén sostivo que: “...en un primer momento Palestina era un único estado, una única nación en la que se dividían hindú...la religión hindú y la religión musulmana y hubo un conflicto en el que se acabó dividiendo...Palestina...los...bueno, Palestina una religión y Israel otra...”. Ademais de con Iraq e Palestina o conflito entre a India e Pakistán tamén foi trabucado cos problemas dos pobos indíxenas debido o carácter polisémico do concepto “indio”, neste caso en dúas ocasións consecutivas pese a que se tenta corrixir ó entrevistado (Adolfo) que tamén estudaba no IES Francisco Aguiar.

Nos alumnos atopáronse os que crían que o problema era igualmente territorial e relixioso (Abel, Álvaro), aqueles para os que era máis económico que relixioso (Adrián), os que o percibían como un enfrontamento entre culturas e non exclusivamente relixioso (Bibiana) e aqueles para os que non era máis cun engano de *“las personas que están arriba de todo”* (Agustín). Só Álvaro falou claramente dun caso de *“imperialismo religioso, o sea, demostrar que una religión es superior a otra porque consiguió su objetivo”*, se ben empezaba a súa explicación explicando o problema como un conflito territorial. A importancia do elemento relixioso era identificada só no caso dos israelíes, pois algo máis dun cuarto dos alumnos ós que se preguntou (seis) falaron de *“xudeus”* exclusivamente ou nalgunha ocasión pero ninguén falou do Islam ou dos musulmáns.

Un imperialismo islámico?

Álvaro e Antonio mencionaron espontáneamente unha similitude entre nazismo e fundamentalismo islámico facendo unha equivalencia entre a visión das razas do primeiro e a da relixión do segundo. O primeiro ofreceu unha visión fortemente prexuízada segundo a cal *“un musulmán va a matar a un cristiano sólo porque no sea de su religión”* e utilizou en dúas ocasións o termo *“moro”* antes de corrixirse. O segundo calificaba á política integrista de *“imperialismo”*, concepto que equiparaba co de *“opresión”*. Outros dous entrevistados (Aarón e Abel) atoparon relación entre nazismo e integrismo musulmán, pero sendo preguntados especificamente por ela. Como a parella anterior, atopaban paralelismos no referido á visión da cuestión racial nun movemento e a relixión noutro, pero as acusacións contra o islamismo eran tibias, sostendo que para eles *“a súa relixión é importante”* ou *“verdaderamente é a relixión que debe ser”*, *“non aceptan outras relixións”* e son *“moi pouco comprensivos”*.

O imperialismo islámico sitúabase no presente. Por exemplo, cando Begoña comentaba o ideal de civilización dos pobos inferiores de Jules Ferry sostiña que *“es como si vienen aquí y nos imponen, ¿yo qué sé?, pues lo del Islam, las mujeres tapadas”*. Dous entrevistados mencionaron que o colonialismo puido ter deixado anhelos de vinganza (Abelardo) ou *“secuelas”* en forma de rencor (Begoña en dous momentos distintos da entrevista) cara Occidente, e Adrián e Agustín consideraban imperialistas ós musulmáns en conxunto por querer *“imponer”* a súa relixión. Bruno tachou de imperialista a política de Iran, *“Arabia Saudí e países estes de jeques árabes”* -aínda que non encaixaban coa definición de actuación imperialista do entrevistado-. A consideración dos musulmáns como imperialistas na actualidade non era unánime,

habendo case tantos alumnos que opinaban que *sí* coma que *non* (seis fronte a cinco). Só Aarón consideraba ós musulmáns máis “*colonizadores*” que vítimas do imperialismo, usando como exemplos a súa conquista da Península Ibérica e de Exipto.

Aqueles entrevistados que fixeron manifestacións islamófobas como Álvaro e Antonio combinaban esta perspectiva cunha visión dos mesmos como vítimas e de algunhas sociedades occidentais como agresoras. O primeiro acusara os estadounidenses de practicar o fanatismo relixioso e o segundo fixo o mesmo con respecto á España triunfante na Reconquista, ademais de soste que os musulmáns que conquistaron a Península Ibérica estaban máis desenvolto que os cristiáns e perfeccionaron a agricultura. Ambos considerábanos vítimas da reconquista cristiana.

A metade dos que foron preguntados se os musulmáns eran vítimas do imperialismo e sete de once dos preguntados se son imperialistas non respostou. Só tres alumnos diferenciaban dentro do conxunto dos musulmáns, considerando necesario matizar as suas respostas (Benxamín, Bruno e Brenda) e un cuarto (Álvaro) intuía as limitacións dunha explicación monocausal centrada no terreo relixioso, pensando que os musulmáns tal vez loitaran máis pola súa terra.


ANEXO 7. IMAXES E TEXTOS EMPREGADOS NAS ENTREVISTAS.

7.1. Fotografía de Phan Thị Kim Phúc (VV, 243). Unha das imaxes máis famosas da Descolonización.

Analiza e razoa

a) Describe a escena e sitúa a fotografía no seu contexto histórico.

b) Imaxes coma esta provocaron en EUA un sentimento de rexeitamento á intervención en Vietnam. Razoa sobre os posibles motivos e establece unha opinión persoal ao respecto.



Menos de Vietnam do Sur fuxindo dunha aldea bombardeada con napalm polo exército estadounidense. Fotografía realizada por uns reporteiros en xuño de 1972. Foi galardoada co premio Pulitzer.

11. A GUERRA FRÍA E A POLÍTICA DE BLOQUES (1945-1991) **243**

7.2. Texto que contén fragmentos de dous discursos de Jules Ferry (Anaya, 154-5), fragmento dun discurso de Lord Salisbury (Anaya, 155) e un terceiro extraído do libro *Da colonización nos tempos modernos* de Paul Leroy-Beaulieu (Anaya, 155-6). Xustificacións do colonialismo na era do imperialismo.

3. IMPERIALISMO E COLONIALISMO

3.1. As razóns do imperialismo

*A política colonial impónse en primeiro lugar nas nacións que deben recorrer á emigración, ben por ser pobres a súa poboación, ben por ser excesiva. Pero tamén se impón

que teñen ou ben superabundancia de capitais ou ben excedente de produtos (...).

Desde este punto de vista, repítoa, a fundación dunha colonia é a creación dun mercado (...). No tempo no que estamos e coa crise que pasan todas as industrias europeas, a fundación dunha colonia é a creación dunha saída (...).

Hai un segundo punto que debo igualmente abordar (...): é o lado humanitario e civilizador da cuestión (...). É preciso dicir abertamente que, en efecto, as razas superiores teñen un dereito con respecto ás razas inferiores porque existe un deber cara a elas. As razas superiores teñen o deber de civilizar as razas inferiores (...). [Borbado en varios bancos da extrema esquerda.]

Sr. Maigne: ¿Atrévete vostede a dicir iso no país onde se proclamaron os dereitos do home?

Sr. Guilloutet: É a xustificación da escravitude e do tráfico de negros.

Jules Ferry: Se o honorable Sr. Maigne ten razón, se a *Declaración dos Dereitos do Home* foi escrita para os negros de África ecuatorial, entón, ¿con que dereito van vostedes imporlles os intercambios, o tráfico? Eles non os chamaron (...).

As razas superiores teñen o deber de civilizar as razas inferiores. ¿E existe alguén que poida negar que hai máis xustiza, máis orde material e moral (...) na África do Norte desde que Francia fixo a súa conquista?"

Discurso de Jules Ferry ante a Cámara dos Deputados, París, 1882 e 1885.

➤ ¿Con que argumentos defende o autor a política colonial?

➤ Analiza criticamente a frase "As razas superiores teñen un dereito respecto ás razas inferiores".

➤ Valora criticamente as interpelacións a Jules Ferry.

3.2. A filosofía do imperialismo

"Podemos dividir as nacións do mundo, grosso modo, en vivas e moribundas. Por unha banda, temos grandes países cun enorme poder que aumentan de ano en ano, aumentando a súa riqueza, aumentando o seu poder, aumentando a perfección da súa organización (...).

Xunto a estas espléndidas organizacións, dunha forza que nada parece capaz de diminuír, existe un número de comunidades que só podo describir como moribundas (...).

Década tras década, cada vez son máis débiles, máis pobres; e posúen menos homes destacados ou institucións nas que poder confiar (...) e ante os ollos da parte do mundo formada, mostran, en diverso grao, un panorama terrible, un panorama que, desafortunadamente, o incremento dos

nosos medios de información e comunicación describen cos máis escuros matices ante a ollada de todas as nacións, apelando tanto ós seus sentimentos como ós seus intereses, pedindo que lles ofrezan un remedio (...).

Por unha ou outra razón, por necesidades políticas ou baixo presións filantrópicas, as nacións vivas iranse apropiando gradualmente dos territorios das moribundas e xurdirán rapidamente as sementes e as causas de conflito entre nacións civilizadas (...).

Naturalmente, non debemos supor que a unha soa das nacións vivas se lle permita ter o beneficioso monopolio de sanar ou esmiuzar a eses desafortunados pacientes [risas]".

Discurso pronunciado o 4 de maio de 1898 por Lord Salisbury, no Albert Hall. *The Times*, 5 de maio de 1898.

➤ Sinala as ideas principais do texto.

➤ ¿A quen cres que se refire o autor cando cualifica ás nacións de vivas ou moribundas?

➤ ¿Que consecuencias se derivan desta forma de pensar?

3.3. A economía e o imperialismo

"Cada mellora dos métodos de produción, cada concentración da propiedade (...) semella reforzar a tendencia á expansión imperialista. Na medida na que unha nación tras outra entra na era das maquinarias e adopta os métodos máis avanzados, é máis difícil para os seus empresarios, comerciantes e financeiros colocar as súas reservas económicas (...).

Este estado da cuestión na economía é a raíz do imperialismo (...). O imperialismo é o esforzo das grandes donos da industria para darlle saída ó seu excedente de riqueza, buscando vender ou colocar no estranxeiro as mercancías ou os capitais que o mercado interior non pode absorber (...).

HOBSON, J.A.: *O imperialismo: un estudio*, 1902.

➤ ¿Que relación establece o autor entre a economía e o imperialismo?

➤ Explica o sentido da frase: "O imperialismo é o esforzo das grandes industrias para darlle saída ó seu excedente de riqueza".

3.4. Colonialismo e grandeza nacional

"A colonización é a forza expansiva dun pobo, é a súa potencia de reprodución, é a súa dilatación e a súa multiplicación a través do espazo, é o sometemento do universo ou dunha gran parte del á súa lingua, ós seus costumes, ás súas ideas e ás súas leis. Un pobo que coloniza é un pobo que pon os alicerces da súa supremacía futura (...).

Velaquí o enunciado dunha verdade indiscutible: o pobo que coloniza máis é o primeiro pobo, e se non o é hoxe, será máis tarde".

LEIGH-BEAUMEL, P.: *Da colonización nos tempos modernos*, 1874.

7.3. Soldados franceses en Arxelia (Anaya, 330). Colonos e nativos, ocupación e miseria.



7.4. Extractos de discursos de Joseph Chamberlain (VV, 95). O discurso imperial.

AS CONCEPCIÓNS RACISTAS

DOCUMENTO

En primeiro lugar, creo no Imperio británico, e en segundo lugar, creo na raza británica. Creo que a raza británica é a maior raza imperial que o mundo coñeceu. (...)

Entre todas as nacións do globo, tan só nós fomos capaces de fundar e conservar colonias nas condicións máis diversas e en todas as rexións do mundo. Asegurámonos non só a fiel submisión de todos os cidadáns británicos, senón tamén a simpatía de todas as razas que viven á sombra da bandeira británica.

Joseph CHAMBERLAIN: Discursos, 1895-1896.

ANEXO 8. ENTREVISTAS.

- 8.1. AARÓN E ABEL.
- 8.2. BALTASAR e BARTOLOMÉ.
- 8.3. ABRAHAM e ABELARDO.
- 8.4. CARLOS.
- 8.5. ADÁN E ADOLFO.
- 8.6. ADRIÁN e AGUSTÍN.
- 8.7. ALFONSO e ALBERTO.
- 8.8. BÁRBARA e BEATRIZ.
- 8.9. ALICIA E ÁNXELES.
- 8.10. ÁLVARO E ANTONIO.
- 8.11. BASILIO E BENITO.
- 8.12. BENXAMÍN E BRUNO.
- 8.13. BELÉN.
- 8.14. BERTA E BLANCA.
- 8.15. BRENDA E BIBIANA.
- 8.16. BEGOÑA.

8.1. AARÓN E ABEL.

AARÓN: 17 anos, quere estudar periodismo. 8. Normal.

ABEL: 17 anos, quere estudar bioloxía ou veterinaria. 6. Normal.

E: Credes que foi positivo o papel de España en América?

AARÓN: murmura

ABEL: Dependendo pa quen. Pa os indios norteamericanos nativos, non.

E: E para os europeos?:

ABEL: Pues supoño que sí. Encontrarían novas...pois novos sitios pa conseguir materiais ou cultivar novos alimentos.

AARÓN: Eu penso que España primeiro explotouno mal, sólo se fixo cos minerales y segundo...

E: Sólo se fixo cos minerales?

AARÓN: Sólo se fixo cos minerales máis que nada e según teño entendido as riquezas para nada foron para España sinon que a nobleza era moi parásita e era de fora entón as riquezas nunca estiveron en España senón alimentaron ós demais países europeos y ós indios para nada foi proveitoso pois: un destrozaron a súa cultura e dous foron man de obra moi barata. Barata e explotada.

E: O sea que ti cres que foi mala para todo o mundo.

AARÓN: España dentro do que cabe... sacou minerales y todo eso coas minas de Potosí e esas cousas pero non...non creo que fora. Creo que se podía haber sacado máis rendimento. Moito máis.

E: E para os americanos dende logo foi un desastre...

AARÓN: Eu penso que sí.

E: E ti cres que foi un desastre para os nativos

ABEL: Sí.

E: Y para os europeos...?

ABEL: Pois non sei.....enriquecería algo á poboación, pero máis que nada o que dice él: a ós nobres e á clase alta.

E: A uns cantos.

ABEL: Sí.

E: Vale. Que similitudes e diferencias vedes entre os misioneros e os traballadores das ONGs no Terceiro Mundo? (...) Ningunha?

AARÓN: Sí que habrá similitudes. Sobre todo, o traballo desinteresado, non? Penso...sería o máis importante... e as ganas de axudar.

ABEL: Pero os misioneiros non respetarían a...as culturas adonde iban, non?

E: Si queres logo che dou a miña opinión, pero agora...o sea, ti cres...te soa que son menos... que son culturalmente máis agresivos.

ABEL: Ian a impoñer a súa relixión. Ós chicos yanomamis impoñían a...o catolicismo.

E: Viches onte a tele?

ABEL: Non.

E: Pois falaban diso.

ABEL: Non a vin.

E: Gustaríavos vivir nunha colonia?

AARÓN: Non sei. Non penso neso. Non creo que fora...que me fora a ser mellor nin moito mellor porque.... depender dunha metrópoli, non tendo a túa independencia... supoño que si eres da colonia tendrás algún sentimento de arraigo ca terra ou algún sentimento de que eso é teu y o que está controlando eso non eres ti nin os de alí, que son os de de fora.

E: O sea, claramente non. ABEL?...

ABEL: Non sei que decir.

E: Non tes idea... vale.

ABEL: Non.

E: Que vos soa do conflito en Iraq? Que pensades del? Que vos ven á cabeza cando se fala do conflito en Iraq? Que lembrades?

AARÓN: As famosas armas esas de destrución masiva. Que non encontraron.

ABEL: E excusas pa conseguir un...un ben pa... un combustible... pa...pa o país.

AARÓN: Y eu penso que...bueno, que a ocupación alí despois do que fixeron os...o goberno de ali para nada agora está sendo moi democrático, penso, según as noticias que teño lido, e algunhas cousas que me dixeron...que as etnias están bastante...teñen bastantes problemas, os suníes e eses... entre eles, así que non creo que resolveran moito o país.

E: Non vedes ningún aspecto positivo?

AARÓN: Non.

ABEL: Non.

E: Con que partes do mundo credes que se fixeron os europeos nos séculos XIX e XX? Que territorios vos veñen á cabeza? Que lugares?

AARÓN: Sobre todo África e despois colonizaron Asia. Y en Asia tamén entraron as potencias como Xapón, despois, a colonizar. Pero primeiro eu penso que África. Sobre todo Inglaterra e Francia.

E: ABEL? ...non engades nada?

ABEL: Non sei.

E: Y algún territorio concreto? Te soa algún que fora dalgunha colonia, ou sea, dalgunha metrópoli en concreto?

AARÓN: Recordo que Inglaterra quería facer unha especie de unión de norte a sur dende Marrocos hasta Sudáfrica y que Francia quería facer como de... algo así, leste-sudeste Madagascar y esas zonas unilas con Marrocos y esa zona... y Exipto xa

pertencia a Gran Bretaña y que o conflict...houbera un importante conflito no Congo creo recordar, por culpa de que cruzaban varios camiños das rutas de colonizacións dos dous.

E: Non te acordas de nada máis?...vale...credes que colonizar é un sinónimo de enriquecerse? ...que colonizar e enriquecerse son equiparables?

AARÓN: Non...que responda ABEL.

ABEL: Non sei, colonizar non ten... non tes por que colonizar unha zona enriquecéndote.

E: Podes non enriquecerte colonizando, o sea que non son...

ABEL: Eu creo que non.

AARÓN: Simplemente ó mellor pode ser un interés mineral, militar ou de control dalgunha zona, producirá outro tipo de capital pero non o que pensas nun primeiro momento de materia prima ou man de obra.

E: Pero cres que inicialmente o interese é enriquecerse... ou tampouco?

AARÓN: Eu penso que sobre todo os intereses serían económicos, militares e de dominio das rutas.

E: Estás de acordo?

ABEL: Sí.

E: Y credes que colonizar e conquistar son a mesma cousa?

(...)

ABEL: Colonizar é facerse dono dunha zona donde non había... población hasta ese momento, non? E conquistar sería arrebatarlle unha...un lugar a outra población.

E: AARÓN:?

AARÓN: Eu o concepto que eu teño de conquistar é sobre todo cando te estás enfrentado a unha población, algo que ten máis maneira de facerte fronte, entón unha colonia sería máis un país subdesarrollado que ao chegar ao control militar é moito máis fácil, penso.

E: O sea conquista é con alguén máis ou menos do teu poder e colonización é con alguén...o que aplastas.

AARÓN: Eu penso que colonización sería máis ben territorios do Terceiro Mundo y esas cousas que son moito máis fáciles de dominio.

E: Vale.Y credes que colonizar é oprimir?

AARÓN: Sí.

E: Sí?

ABEL: Na maioría dos casos supoño que sí.

E: Pero non sempre (...) non, ou sí?...non é de acertar nada...

ABEL: Sí, sí.

E: ...é unha opimión.

AARÓN: Eu penso que sí, que todo o que sexa restrinxirlle a liberdade a alguén é oprimir y si ese... e que o goberno non é vontade de ciudadano a tua maneira de pensar a túa ideoloxía e todo de unha zona entonces eu penso que...(non se entenden un par de palabras)

E: Vale. Qué é unha colonia de poboamento?

AARÓN: É unha colonia nas que as condicións de vida ou o que sexa normalmente eran para levar o exceso de población, sobre todo cando se empezou, creo recordar despois do boom de natalidade e das melloras das condicións de todo eso que mellorou na industria e todo eso. O exceso de poboación iba cara as colonias de poboamento

E: E sabes algunha?

AARÓN: Canadá de Inglaterra despois soname que Australia era unha colonia para...como un tipo de cárcel ou algo así y... non podo recordar máis.

E: ABEL?

E Non sei. Non sei que decir.

E: Pero te sonaba o concepto de colonia de poboamento?

ABEL: Sí, sí.

E: Coñecedes algún con que explorador?

ABEL: Un moi importante sería Cristóbal Colón.

E: Algún máis vos sona?...non.

ABEL: Elcano?

E: Elcano...dixeches Elcano?

ABEL: Sí, sí.

E: Algun máis?

(...)

AARÓN: Eu non me recordo de nada.

E: Bueno. Como era África antes da chegada dos europeos?

E: Sobre todo as fronteiras que hoxe se coñecen de África non son... non eran as que existían, non creo que houbera o concepto de país sinon que as diferentes tribus ocupaban o seu territorio, despois os europeos repartíronse África como lles gustou, por eso as fronteiras son liñas rectas, se repartiron África ó seu gusto.

E: O sea, o que ti concibes un territorio máis ou menos de fronteiras fluidas.

AARÓN: Eu penso que habría as diferentes tribus que ocuparían un espazo. Por exemplo, a min téñenme contado que nalgúñas zonas creáronse grandes tensións porque ó facer as fronteiras fixeron que territorios de tribus ou tribus que estaban en territorios diferentes se tiveran que unir y eso conlevou que tiveran tensións entre elas, polo tanto creo que as tribus vivían no seu territorio, pero sin a concepción de fronteira.

E: E ti ABEL, como imaxinas a África antes da chegada dos europeos?

ABEL: Pois parecido, sin... que houbese algún personaxe que gobernase varias tribus, cada tribu tería o seu xefe,... pois sería nunha zona, pero con fronteiras naturais, e estarían... supoño que especializados na caza ou na agricultura daquela zona.

E: Ou sexa, xente máis apegada á terra, máis...

ABEL: Sí.

E: Por qué credes que desapareceron moitos pobos indíxenas?

(...)

AARÓN: Eles non tiñan como combater a nós, ademais, por exemplo á chegada dos españois a América a maior parte dos mortos levounos as enfermidades que traían os españois, eles non tiñan forma de...de combater as enfermidades e os españois con vinte persoas a cabalo eran capaces de acabar cos indíxenas. Entonces creo que foi culpa dos colonizadores e dos que estiveran nese momento alí.

E: O sea, por enfermidades e polas guerras.

AARÓN: Sí, creo que sí.

ABEL: Sí.

E: Credes que siguen desaparecendo?

ABEL: Poboacións indíxenas?

E: Sí.

ABEL: Sí. No Amazonas coa deforestación e... coa deforestación sobre todo, acabarán con algunhas zonas do...que pertencían a algunha poboación indíxena.

E: ABEL?...AARÓN:, perdón.

AARÓN: Creo que ten razón neso, cada vez ó comer máis territorios naturais e todo eso que eu concibo como o seu espazo, onde eles se desenvolven, acaba con eles.

E: E credes que deben modernizarse os pobos indíxenas?

ABEL: Non terían por qué.

E: Non terían por qué.

AARÓN: Non. Eu penso que cada un pode vivir no mundo e aproveitarse ou intentar sobrevivir nel como queira.

E: Y credes que é inevitable que se modernicen?

AARÓN: Quizais a corrente que se siga agora, sí, pode ser que sexa inevitable, porque cada vez ... este... quedan menos...os sitios na globalización e todo eso, cada vez a tecnoloxía está moito máis extendida... y todo eso y supoño que é moi difícil manterse así máis que nada porque nos facemos...a nosa sociedade está facendo unha presión contra eso y ó mellor antes podían vivir gracias a eso, pero que cada vez cada vez nos metemos máis, por exemplo como dicía él no Amazonas.

E: Estás dacordo?

ABEL: Sí, sí

E: Y credes que os pobos indíxenas que se modernicen terán máis fácil a supervivencia?

ABEL: Pa relacionarse con nosotros sí, pero eso xa dependendo do...das necesidades que teñan de...pa sobrevivir, supoño que se terán que modernizar pa sobrevivir no...no que nosotros nos enfrentemos contra eles. Si lle quitamos territorio, teñen un territorio menos de caza, terán que conseguir armas pa...pa que nun territorio máis pequeno conseguir caza igual, y doutra forma con máis territorio, cunhas armas máis rudimentarias poderían conseguir comida.

E: Vale. Qué películas coñeces sobre o imperialismo?

AARÓN: A verdade que non son moi...

ABEL: *La misión.*

(...)

E: Non vos soa ningunha máis...sobre o período en que os europeos... eso..., fumos ó resto do mundo, colonizamos o mundo ou gran parte del?... non? E libros? Sóavos algun libro sobre o período imperialista?

AARÓN: A min gustoume especialmente *As veas abertas de América Latina.*

E: Que tedes que lelo non?, me dixeron...

AARÓN: Bueno, era unha opción para... se lías ese libro e facías un bo comentario, subíache a nota.

E: Eso foi o ano pasado. Non este ano.

AARÓN: Non, eu lino este ano para a optativa de primeiro de bacharelato.

E: Ah, ti das historia.

AARÓN: Sí, como optativa.

E: Ti non.

ABEL: Eu non.

E: Y sóache ese libro.

AARÓN: Gustoume especialmente, é o que máis cercano teño.

ABEL: Eu...(non se entenden un par de palabras)

E: Ti non te acordas de ningun? Vos soa Kipling?...non?

ABEL: O escritor Rudyard Kipling. Eu lin *O libro de la selva*, del, pero máis non.

E: Que persoaxes coñeces sobre o imperialismo ou vos veñen á cabeza?

AARÓN: O chanceler alemán que fixo a...que fixo a conferencia de Berlin, pode ser?...para solucionar os problemas, e despois non recordo que mandatarios había en Francia nin Inglaterra nesa época, no colonialismo.

ABEL: Non sei.

E: Credes que os musulmáns foron vítimas do imperialismo?

AARÓN: Non. Penso que tamén eles unha pote...son colonizadores porque Exipto antes non e toda esa zona non era unha zona musulmana y eles tamén... y por exemplo no caso de España eles tamén ocuparon a península.

E: O sea, que foron máis ben imperialistas que vítimas do imperialismo.
AARÓN: Quizais tanto como imperialistas non, pero que colonizaron outros lugares, sí.
E: Bueno, ABEL...
ABEL: Eu, non...
E: Credes que son agora imperialistas... os musulmáns?
AARÓN: Non, eu a verdade, non...cos temas que incumben as relixións... penso que...que sobre todo eles e todos... que todos os conflitos relixiosos non teñen razón nin...y que non...a verdade non me interesan demasiado.
E: Pero, sobre o particular non tes idea... ABEL?...que é para vos ser imperialista?
(...)
AARÓN: Responde ti...(non se entende un par de palabras)
ABEL: Non sei.
AARÓN: Buscar o beneficio propio e... intente... sempre...tendendo a ocupar máis espacio e todo eso para que o beneficio aumente.
ABEL: Sen que che importen as consecuencias que terá sobre outras culturas ou poboacións.
E: O sea, unha especie de ambición desmedida?
AARÓN: Sí. Quizás a veces tal vez fora necesidade, porque o sistema económico non...o mellor o capitalismo e todo eso e o capital e todo salíase do que podía acoller un país entón o excedente de capital era necesidade de exportalo y entón por eso creo que algunhas veces tiraron a acadar un beneficio.
ABEL: Ou a veces incluso con ideas de modernizar unha zona, coma os romanos que non foi só por territorio sinón tamén creían que era necesario ensinar a cultura, as...
E: Expandir a civilización propia...credes que existe o imperialismo hoxe?
AARÓN: Sí.

(Interrupción. Entra un alumno a recoller algo que deixou. 10 segundos)

E: Credes que existe o imperialismo hoxe, entón?
ABEL: Sí, pero de maneira moi diferente a...
E: Por exemplo? Que diferencias hai?
AARÓN: Por exemplo Estados Unidos non ten acción directa nas zonas, pero as súas grandes empresas controlan...controlan as zonas de América Latina como queren e fan...derrocan gobernos e fan o que pensan según as necesidades das grandes empresas e creo que as grandes empresas americanas teñen moito que ver tanto na política como na economía de América Latina.
(...)
E: Vale. Credes que pode ser boa unha ocupación extranxeira?
(...)
AARÓN: É que... non sei porque pode ser... que... haxa un problema que necesite unha solución... utilizando a ocupación ou algo así para solucionar un problema que sexa...
E: Ou sexa, que pode ser boa...
AARÓN: Pero, según, penso que maiormente é mala.
ABEL: Refíreste si necesitas mano de obra ou...?
AARÓN: Non, eu refírome a que por exemplo hai un problema... pode ser un conflito bélico ou o que sexa nun lugar entón o mellor a ocupación dunha organización ou o que sexa que teña outro poder militar pode acougar os ánimos ou o que sexa pero non creo que as maior...
E: Só nese caso ou en casos similares.

AARÓN: Sí, penso que aí podería ter a súa razón.

E: ABEL? ...non? Apoiades a presenza de tropas españolas en Afganistán? Credes que España fai ben enter tropas desplegadas en Afganistán?

(Deténse a grabación)

E: Repítovos a pregunta?

ABEL: Sí.

E: Estadades dacordo coa presenza de tropas españolas en Afganistán?

ABEL: Eu creo que non, que non...que non sería necesaria a súa presenza alí si non...non sei sea... pensen que fai ben enviando tropas pa conseguir a paz ou algo pero eu creo que non deberían.

AARÓN: Eu creo que non porque además estás defendendo a causa de Estados Unidos, que para min... sobre todo nos conflitos que levou a cabo nos últimos tempos non está para nada defendendo nin o sentido común nin a paz... está movéndose polos seus intereses propios, y nos alí estamos defendendo os intereses de Estados Unidos.

E: Estás dacordo?

ABEL: Sí, sí.

E: De ter nacido en 1900 onde vos gustaría ter nacido?

(...)

AARÓN: Por como coñezo a Terra agora, Galiza.

ABEL: Sí.

E: En 1900, eh?

ABEL: Sí.

E: En Galiza hai 100 anos...

AARÓN: As condicións eran outras...

E: Pero sí.

AARÓN: ...un pobo rural e todo eso...

ABEL: Sería máis ou menos todo igual, as condicións en Galicia ou o sur de España ou en Francia serían parecidas.

E: Vale. Qué é un protectorado?...a ti non che soa de nada?Víchelo o no pasado? O termo te soa, polo menos?

ABEL: Sí.

E: Pero non sabes o que é.

AARÓN: É unha...é unha zona ou como unha especie de colonia que ten unha certa independencia, quero decir non é totalmente independente pero a súa dependencia da metrópoli non é tan directa, ó mellor establecen unha especie de goberno alí ou algo así que segue dependendo da metrópoli, ó mellor a hora de que a metrópoli ten dereito de veto ou algo así pero que hai unha certa independencia, máis...

E: Y sóache algún protectorado?

AARÓN: A India pode ser.

(Interrupción. O entrevistador pregunta por qué alumnos entrevistados cursan historia. O alumno informa ter estudado ata o fascismo)

E: Credes que Estados e a URSS foron imperialistas na Guerra Fría? Sóache a Guerra Fría?

ABEL: Sí.

E: Do ano pasado? Víchedela?

ABEL: Non.

E: Non, non chegachedes

ABEL: Sóame, pero non...

E: Y credes que Estados Unidos e a URSS foron imperialistas nese período?

AARÓN: Home, e que eu... dese tema non sei moito a min ese tema pero que Berlin estivera dividido e un estivera baixo a influencia de Estados Unidos e outro baixo a influencia da URSS é algo significativo, que sí que pudieran ser imperialistas.

E: Qué período credes que é o que abarca o período... a era do imperialismo?

ABEL: Eu creo que o imperialismo foi desde...desde o comezo da historia da Humanidade, non? Sempre houbo en máis ou menor medida por exemplo imperialismo.

E: O sea, que é unha constante histórica.

ABEL: Eu creo que sí, pero non sei.

E: AARÓN:?

AARÓN: Eu penso parecido a él, que sempre houbo este tipo de cousas pero que... creo que era...que se concebía dende o século XIX ou así, que comezaba, non recordo ben.

E: Vale. Credes que sería interesante que se compararan en clase imperialismos de diferentes épocas?

ABEL: Sí.

AARÓN: Sí.

E: Sí? Por qué?

AARÓN: Sobre todo verías... mellor os condicionantes que poden levar a cabo unha expansión territorial ou o que fora. Ó mellor noutro século os condicionantes eran doutro estilo y como foi evolucionando tamén...o... a economía e todo eso, que novas causas levaron ó imperialismo máis recente e todo eso.

E: Y por que cres que é máis importante estudar as causas? Por algo en concreto?

AARÓN: Non sei si sería máis importante estudar as causas pero quizás axudaríanos a comprender eso. Ademáis tamén os métodos de como se levaron e todo eso, como se levaron a cabo as colonizacións e todo eso.

E: ABEL? ...de 0 a 10 que interés tedes sobre a cuestión imperialista?

ABEL: Un 6 igual.

AARÓN: Un 7.

E: Un...?

AARÓN: Un 7.

(Lectura texto de Leroy Beaulieu)

E: Que pensades do que dicía Leroy Beaulieu?

(...)

AARÓN: Que sobre todo él di que as...que o dominio territorial é unha...unha cousa importante na hexemonía dun pobo ou na importancia dese pobo y creo que ten razón en que na colonización si se...

ABEL: É a opresión totalmente doutra poboacion...

E: Como?

ABEL: E a opresión dun pobo, da lingua e da sua cultura e todo.

E: Y Estados dacordo con eso?

AARÓN: Sí.

E: Y credes que o pobo que coloniza máis é o primeiro pobo?

AARÓN: Non... non sei si él se refire a que o territorio é moi importante dentro do... de ser un pobo moi importante... hoxe en dia ó mellor non sexa tan... un factor tan tan importante, de feito tan importate un factor tan importante o que sexa mais colonizador... máis colonizador no sentido de estar no lugar, sí no sentido que a sua

economía é a que está a máis importante do mundo e no mercado internacional, iso sí penso que é certo.

E: Y credes que o pobo...un pobo que coloniza sinón é hoxe a primeira potencia o será mañá?

(...)

AARÓN: Pode ser.

E: Pero non o tes claro.

AARÓN: Non, a verdá.

E: ABEL ?

ABEL: Non sei.

(Lectura Salisbury ata “...que só podo describir como moribundas”)

E: Credes que esto sucede agora?

ABEL: Sí.

E: Sí?

AARÓN: Sí.

E: Y que existía na época de Salisbury?

AARÓN: Penso que hoxe máis, para que o nivel que vida que temos nesta parte do mundo, sí penso que as outras... sobre todo as outras partes do mundo se está pasando unha situación moi precaria.

E: Pero credes que son moribundas e vivas?

AARÓN: Non.

E: Non?

AARÓN: Non, penso que moitas veces sobre todo na época do colonialismo eramos nós mesmos os que colonizaban... ou os que foran a colonizar os que facían que esa nación non se pudiera, ou ese pobo non se pudiera sobrevivir no medio, penso que tiñan outra maneira gracias a él e de aprobeitalo pero non penso que fora unha nación moribunda nin un pobo moribundo.

E: Estás dacordo?

ABEL: Eu creo que sí que son, pasa que hoxe chamámoslle Primeiro e Terceiro mundo. Creo que... no sé yo creo que sí.

E: Pero cres que o Terceiro mundo é moribundo e o Primeiro é vivo, está máis vivo.

ABEL: Si, eu creo que sí.

E: Y que un tende a aplastar o outro?

ABEL: Si, eso desde logo.

AARÓN: Sí.

(Continua a lectura ata “...entre nacións civilizadas”)

E: Estados dacordo co que di?

ABEL: Sí.

E: Credes que as nacións vivas se irán apropiando gradualmente das moribundas?

ABEL: Si teñen posibilidades e ben que son capaces de conseguir máis riquezas ou máis territorios...

E: Farano.

ABEL: Desde logo si creo que sí que o faran

E: Sí?

AARÓN: Y si non o fan coa ocupación territorial sí o están facendo... económicamente, sí estan facendo o que...

E: O sea, que si non o fan conquistando, o farán y si non farano económicamente.

AARÓN: Sí, penso que sí, que sí se tende a ...

E: Y credes que esa...ese intento de dominar as nacións moribundas levara a conflitos entre as nacións civilizadas?

AARÓN: Sí.

E: Sí?

ABEL: Sí.

E: Y que levou a conflitos entre as nacións civilizadas?

AARÓN: Si, sí que levou a conflitos.

E: Por exemplo?

AARÓN: O que xa dicen da... do conflito no Congo entre Francia e Inglaterra, Rusia e Xapon... Manchuria. Sí, houbo moitos conflitos por ese tema.

E: Y credes que os pobos mais desenvolto temos unha obriga para coas nacións do Terceiro Mundo?

ABEL: Deberíamos pensar que sí.

E: Y que tipo de obriga temos?

ABEL: Xa que fomos nosoutros quen fastidiamos esas poboacións deberíamos ser nosoutros quen os axudara, ou polo menos non seguir... incrementando esa pobreza que teñen.

E: Estás dacordo?

AARÓN: Si. Y que non... penso que non temos que ... non temos unha visión de axudalos dándolles as cousas... dándolle os medios para que eles podan desenvolverse y non influir tan directamente na súa economía, senon deixar que eles tamén... senten a cabeza.

ABEL: Que volvan a ser autosuficientes por si mesmos.

E: Y credes que debemos civilizalos?

ABEL: Non. Si son capaces de vivir como viviron sempre non teñen por que cambiar a súa forma de...

E: O sea, pensades que só hai que reparalo dano que fixemos.

ABEL: Sí.

E: Y axudalos económicamente ou non?... ou so na medida en que devolvamos o que roubamos?

AARÓN: Axudalos na medida en que...

ABEL: Que seña xapaces de devolve-lo.

AARÓN: Quizais darlle o pé ou axuda para que eles podan comezar un desenvolvemento.

E: O sea, darlles a caña en vez do peixe, non?

AARÓN: Claro.

E: Vale.

(Continua lectura ata a fin)

E: Credes que os países desenvolto debemos sandar ós pacientes, como lle chama aquí Salisbury?

AARÓN: En certa medida sí, axudar a que eso volva a surxir, porque fomos nós tamén na medida en que fixemos que se afundira.

E: Que é para vos colonizar?

AARÓN: É ocupar un...comezar unha supremacía nun territorio co fin... xa sexa fin económico ou militar ou tal, pero para sacar un beneficio cara si mesmos, é dicir, cara o que coloniza, non é para nada axudar a ninguén, sinon sempre buscar beneficio propio.

ABEL: Estou dacordo con él.

E: Y credes que eso e bo ou malo?

AARÓN: Malo.

E: Malo. Credes que os europeos levaron coñecementos técnicos ás colonias?

ABEL: Sí. Métodos de agricultura ou de caza. Sí, supoño que sí.

E: Algún outro vos ben á cabeza?

ABEL: Sí, houbo... na medida dos métodos, sí, pero tamén acabamos con culturas que nese momento ó mellor en ámbitos como a astroloxía... e algúns países de América eran moito máis... tiñan unha cultura e uns coñecementos moito máis desenvolto, e a nosa presenza alí fixo que se perderan eses coñecementos ás veces.

E: Y credes que os europeos levamos paz e xustiza as colonias?

ABEL: Non. Todo o contrario.

E: O sea, levamos guerra e inxustiza ás colonias.

AARÓN: Sí.

E: Que sabedes do conflito palestino-israelí? A que vos soa?

AARÓN: A que de que na Segunda Guerra Mundial, a poboación xudia ou algo así tiña que... en contra dos intereses de Israel, y que Israel é un foco imperialista dentro desa zona, y tende a expandirse... quere expandirse e... hombre, eu concibo que un aliméntase a outro que Palestina e Israel alimentan o conflito mutuamente, pero que quizais Israel sexa tendente a ocupar esa zonas, sexa o país imperialista nese lugar.

E: E a ti a que che soa ABEL?

ABEL: Eu creo que ós xudíos lles cederon un territorio e agora os propietarios dese territorio que teñen capacidade para volver a conseguir ou para recuperar o que dicen que é seu, inténtano e creo que eso, que a guerra que está... que é agora polo territorio, por relixión.

E: Ti xa o dixeches AARÓN:, ti cres que hai imperialismo aí, que Israel funciona como un foco imperialista, e ABEL?

ABEL: Non sei. Non sei que decir.

E: Y credes que é imperialismo o que sucede en Iraq?

AARÓN: Sí.

E: Sí?

AARÓN: Sí.

E: ABEL?

ABEL: Sí, pero non sei...non sei explicalo.

E: Pensas que sí?

ABEL: Sí.

E: Y o que sucede no Tíbet?

ABEL: Sí. China...

AARÓN: Si, pero tamén antes da chegada dos chinos, sí que era un país imperialista o que había alí, pero os lamas xa non eran...e o que existía alí non era un réxime totalmente autocrático? Eu penso que eso tampouco era para nada beneficioso para a poboación, que dentro de que se establecera unha república ou o que fora un réxime democrático, sí, pero que agora China esta actuando como un país imperialista.

E: O sea, que cres que é un imperialismo non malo.

AARÓN: Pode ser que non fora malo a que lle achegou quizais a democracia en certa medida...ó lugar, co que fora pero que...non... hoxe por hoxe ó mellor podes...podíase dar a oportunidade ó Tíbet de decidir si eles son independentes ou non, facer un referéndum ou o que fora, para que se gobernasen eles si quixeran.

E: O sea que cres que foi bo nun primeiro momento, pero que despois dende enton foi pernicioso.

AARÓN: Sí que puido ser así.

E: Credes que sería interesante comparar estes posibles imperialismos do presente cos do pasado?

AARÓN: Sí, penso que sí.

E: ABEL?

ABEL: Sí.

E: Que vos soa que é un colono?

ABEL: Será unha persona que buscando riquezas ou sobrevivir intenta colonizar unha zona donde non existe unha poboación establecida, que seña él quen chega por primeira vez a esa zona... ou aínda que seña xa establecida unha poboación indíxena, pois impoñer a súa autoridade sobre esa poboación e conseguir un beneficio propio.

AARÓN: Eu penso parecido a él.

E: Vedes relación entre a Revolución Industrial e o imperialismo?

AARÓN: Sí, sobre todo que se creou o excedente de capital e a búsqueda de...os capitalistas ó mellor a competencia dentro ...ca Revolución Industrial a competencia aumentou y todo eso, y ó colonizar unha zona y obter como casi o monopolio nesa zona, pois aportaríache máis beneficios ó teu capital, alí a tua inversión, sería moito máis barata a man de obra y todo eso, para os capitalistas sí creo que foi importante... (non se entenden un par de palabras)

E: O sea que foi unha causa...

ABEL: Eu penso que igual, máis ou menos.

E: Y vedes algunha relación entre o fascismo e o imperialismo?

AARÓN: Sí. O espazo vital de Hitler por exemplo, que decía que todo onde houbera un alemán eso era territorio xermánico, e que Alemania tiña que tender ocupar o seu espazo vital y todo eso.

E: Y cres que no colonialismo pasaba o mesmo?

AARÓN: Quizais si houbera tamén ideoloxías de supremacía dunha raza superior e de ter que... unha ideoloxía parecida ó mellor sí que a houbo.

E: ABEL?

ABEL: Penso...penso igual.

(Soa o timbre, deciden seguir)

E: Vedes algunha relación entre o nacionalismo e o imperialismo?

AARÓN: Sí, ó mellor os nacionalismos exaltados, que creían nunha nación que era a súa y que era superior ás demais que tiña que tender a ocupar outros territorios, sí podería haber unha relación.

ABEL: Eu non podo opinar, que non...

E: Non che soa de nada.

E: Non.

E: Sóavos que os Estados Unidos conquistaran algún territorio?

AARÓN: Sí, a partir de...mais... por exemplo, máis, nunha época máis contemporánea, máis cercana, en América Latina tenden...tenden moito a eso, e despois tamén en África había unha colonia que mandaron excedente de poboación ou... negros americanos que foron alí e tamén levaron a cabo unha especie de colonialismo, non recordo cal, pero creo que teño estudiao algo deso.

E: A ti non te soa?...que lembrades da guerra da independencia dos Estados Unidos?

ABEL: Foi a loita contra o capitalismo.

E: E cando foi, ou que persoaxes te lembrás do período? Ou algun suceso?... nada?

ABEL: George Washington.

AARÓN: Non sei, teño ó mellor, teño varios nomes, pero non creo que señan os certos.

E: Por exemplo?

AARÓN: George Washington, pero non sei si son certos.

ABEL: Sí.

AARÓN: Non, dese tema non sei moito.

E: Que lembrades da guerra de... da independencia latinoamericana?

AARÓN: Por exemplo, en Cuba cos españoles... e non sei si están totalmente relacionados, pero despois comezou, non sei se foi xusto despois, pero pronto comezou o réxime de Batista, non sei si me... si estou estou dicindo ben, pero aí houbo unha guerra de independencia, y que a independencia de Latinoamericana non...non axudou ós latinoamericanos, sinon que eran os grandes propietarios e todo esos os que se beneficiaron desa independencia sin que o pobo non estivera moi beneficiado.

E: Y a cronoloxía? Te sona cando sucedeu eso...

AARÓN: Datas non.

E: E ABEL?

ABEL: Eu máis de Cuba non conozco máis algunha outra de Latinoamérica.

E: Que lembrades das guerras napoleónicas?

ABEL: 1800. Bueno, antes de 1800, en 1800 empezou, España gañou algunha batalla contra Napoleón.

AARÓN: Waterloo pode ser.

ABEL: Bailén.

(entra o xefe de estudos e deténse a grabación)

ABEL: Nas guerras napoleónicas conozco algunha data sobre 1800, algún lugar de Bailén, Astorga, Medina de Rioseco, Talavera de la Reina, Burgos, Albuera...

E: Y por que che soan tanto?

ABEL: Por unha asociación de recreacións das batallas.

E: Pero... es membro?

ABEL: Sí. Húsares de Iberia.

E: De...?

ABEL: Husares de Iberia, caballería española.

E: Non a coñezo.

ABEL: A de Elviña.

E: Pero, que fan? Reconstrucións de batallas?

ABEL: Claro.

E: En plan con uniformes...o que fixeron a reconstrucción da de aquí.

ABEL: Sí. Non, non sei... en Elviña por exemplo, pois os uniformes de ingleses, algún francés, españoles e despois como un paripé de batalla, cañóns con pólvora sólo e facer unha demostración de como sería unha batalla nesa época.

E: Vale. E...que lembrades sobre a Descolonización?

AARÓN: Pois eso pode ser que os algúns territorios colonizados acadaran a independencia, pero cronoloxicamente non sei cando.

E: Nin idea...y credes que a guerra de independencia de Estados Unidos é unha descolonización?

AARÓN: Si, podía ser.

ABEL: Si, sepárase de Europa.

E: Y a independencia latinoamericana credes que é unha descolonización?

AARÓN: Territorial sí, pero económica no, penso que as economías europeas e estadounidenses siguen tendo moito peso dentro das economías dos distintos países.

E: Credes que e pouco, nada, algo, moi importante estudar a guerra de independencia de Estados Unidos?

ABEL: Bastante importante, non?

E: Por que?

ABEL: Cambiou totalmente o país. Non sei, non sei, sobre este tema...

AARÓN: Quizás tamén foi o punto de partida de un país novo, que é o que hoxe en día é a gran potencia mundial y en algunhas...algunhas principios democráticos se tomaron despois da...da guerra de independencia, tomaron algúns na constitución, penso que fixeron.

E: Entendo que ti tamen cres que é moi...bastante importante.

AARÓN: Sí, bastante importante.

ABEL: Credes que é e pouco, nada, algo, moi importante estudar a independencia de Latinoamérica?

ABEL: Quizas menos que a de Norteamérica.

E: AARÓN:?

AARÓN: Penso que e importante tamén, siguen sendo os coñecementos dunha... da situación y ó mellor axudache a comprender como é a situación actual y como foi evolucionando eso, penso que tamen é importante.

E: E as guerras napoleónicas?... credes que son pouco, nada, algo, moi importantes?

AARÓN: Poden ser importantes...quizais tamén se se lles dea máis importancia porque estamos máis...

ABEL: ...familiarizados con elas...

E: Como, como?

ABEL: Mais familiarizados, mais...

AARÓN: Son máis cercanas a nos, quizais tamén sexan importantes, pero penso que... home a min por exemplo, non me interesan, interesárame máis estudar o outro.

ABEL: Latinoamérica

AARÓN: Latinoamérica, interésame máis este tema que Napoleón.

E: A ti supoño que ó revés

ABEL: Sí.

E: De poder elixir qué partes da historia contemporánea estudaríades cales elixiríades?

AARÓN: Os pensamentos marxistas e a revolucion rusa y ese... punto de partida de comunismo e todo eso, as revolucións liberais, interésame máis.

E: O sea, a vertente política.

AARÓN: Sí.

ABEL: Non as conozco como para decir eso.

E: Pero non estudiches o ano pasado...?

AARÓN: Pero o ano pasado estudamos moito Antigo Réxime y moi pouco de historia contemporánea.

ABEL: Sí.

E: Do XIX e XX moi pouco.

AARÓN: Nada.

ABEL: Nada.

E: Y o que che soa... da historia do XIX e XX non tes nada...?

ABEL: Nada seguro para decir.

E: Como?

ABEL: Non teño nada claro para opinar.

E: Por que que invadimos África os europeos?

ABEL: Pa conseguir un beneficio.

AARÓN: Penso, que sobre todo beneficios y dominio de rutas y dominio militar internacional.

(interrumpe o xefe de estudos)

E: Seguimos entón. Estabas contestando por que invadiron África os europeos.

AARÓN: Sí, creo que sobre todo as causas que dixeron.

E: Credes que a colonización é un precedente da globalización? Sabedes o que é a globalización?

ABEL: Máis ou menos.

AARÓN: Sí máis ou menos, pero un concepto claro.

E: Que credes que é a globalización? Si eu vos digo que é o proceso, cada vez máis pequeno últimamente sobre todo pola difusión das novas tecnoloxías, credes que a colonización é un precedente dese proceso?

AARÓN: Sí.

ABEL: Si, pero,...

E: Pero...?

ABEL: ... non estou seguro.

E: Non o sabes explicar...

ABEL: Claro.

E: ...sóache que sí. Que colonias vos soa que tivo España?

ABEL: Norte de África, zonas do caribe...

AARÓN: Cuba, a Española, Perú y esas zonas de Latinoamérica y o que dixo él, o norte de África penso que foi máis ben porque os franceses, foi un conflito por un territorio que había aí, diferentes intereses entre os franceses e os ingleses y tocoulle a España porque era unha portencia menor y entonces como os ingleses non querían que estivesen os franceses alí e os franceses que estiveran os ingleses, puxeron ós españoles.

E: Vale. Non vos soa ningunha outra?

AARÓN: Non.

E: Vichedes en algunha outra asignatura cuestións sobre conquistas, sobre imperios ou sobre territorios que se independizan?

ABEL: Aparte de historia?...en Literatura, explica, parte de historia pa explicar...

E: En literatura, falas de lingua.

(Interrumpe o xefe de estudos cinco segundos)

E: En Lingua Castelá...

ABEL: Sí.

E: Este ano? Ou te soa algún ano de velo?

AARÓN: Sí, porque algo de contexto histórico ou como...

ABEL: Como un inicio pa que te situes na época, nas situacións que había...

AARÓN: Que influían nos distintos tipos de vertentes narrativas.

E: Pero sempre no exemplo español sólo.

AARÓN: Sí, e despois en historia.

ABEL: En Lingua Galega pero...

AARÓN: En Lingua Galega o dominio, ou a represión española dentro de Galiza.

E: O sea, o que foi o franquismo.

AARÓN: Y os séculos escuros cos Reis Católicos y todo eso, pero despois a nivel máis mundial, solamente en historia, creo.

E: Que deixou España no seu imperio?

ABEL: Que...deixou?

(...)

AARÓN: Deixou minas esgotadas, milleiros de mortos, países acabados, cidades desfeitas. Non, creo que deixou moito máis malo que bo.

ABEL: Sí.

E: Non deixou nada positivo, ou non vos ven á cabeza nada positivo?

ABEL: Non creo.

AARÓN: Algunha cousa habría, pero non me ven á cabeza.

E: Que deixou Gran Bretaña no seu imperio?

AARÓN: Non, por aí o mesmo, pero quizais aínda sexa máis importante a nivel mundial que España.

E: Agora?

AARÓN: Claro, sí quizás aínda teña...

E: Pero a nivel do que levou, o mesmo?

AARÓN: Sí, por aí...

ABEL: Sí.

AARÓN: ...y quizais, bueno, tamén España y Gran Bretaña, o legado cultural, o idioma y todo eso.

E: Y Francia?

AARÓN: Máis ou menos.

E: Credes que foi heroica a loita española contra Napoleón?

AARÓN: Penso que estabas defendendo a túa terra, pero que é unha cousa estúpida, aínda que foran estranxeiros, eles traían o liberalismo. Nós derrocamos eso para volver a poñer un rei que por dereito divino gobernar, y penso que no sistema politico volveuse dar un paso atrás, que sí que foi, que estabas loitando pola túa terra y polos ideais, pero que...volver a meter un rei...

E: O sea que está ben a propia loita en sí, pero por que e as consecuencias diso foron malas.

ABEL: As consecuencias non foron proveitosas pa nosoutros.

E: Pero que a loita de por si sí que foi heroica...

AARÓN: Hombre, non sei como definir heroico, pero defender a túa terra ou o que ti consideres teu, e que tes unha concepción de que che están oprimindo, y que a ocupación non é boa, sí, pode ter unha xustificación, pero non sei definir o concepto de si foi herico ou non.

E: Con heroico me refiro a... si credes que demostraron unha valentía defendendo unha causa xusta... dudades moito.

ABEL: Sí.

E: Ti vistes o uniforme do...cando fas as recreacións te pos o uniforme y levas o fusil y pensas que estás loitando...vistes de español ou de..?

ABEL: De español.

E: Y pensas que estás loitando...? Supoño que en algun momento pensarás... como pensaban...?

ABEL: Sí, nesa epoca non vían as consecuencias que podía traer, ó mellor estaban sólo sabían que lle ían quitar, que a iba ser peor a colonización de Napoleón.

E: Y cres que facían ben ou non?

ABEL: Pa eles, sí, eles pensarían que sí, ó mellor non sabían as consecuencias que lles...

E: E ti, visto desde agora, te identificas con esa xente?

ABEL: Non sei.

E: Pero, ti, vistes o uniforme, levas a arma e o simulas. Cando fas eso, aínda que sea inevitablemente, acabas por poñerte no papel...

ABEL: A min paréceme o papel dunha persoa que está loitando pola súa terra e porque ten medo a que lla quiten, pero non sei.

E: Sabedes que é o dereito de autodeterminación?

AARÓN: O dereito de un pobo a constituírse como nación, como Estado ou como o que sexa.

E: Y estades a favor dese dereito?

ABEL: Sí.

AARÓN: Sí, por que non?

E: Tiveron os Estados Unidos sempre o mesmo tamaño?

AARÓN: Non.

E: Non?

AARÓN: Por exemplo, Alaska non foi mercada?

E: Sí.

AARÓN: Pois non tiveron sempre o mesmo tamaño, creo.

E: ABEL?

ABEL: Non sabía.

E: Quen foi David Livingstone?

AARÓN: Un explorador inglés que foi a África y estableceu... a partir do seu estudo ou do seu, do que fixo as rutas... marcou dalgunha maneira as rutas? ou descubriu dalgunha maneira as rutas?

E: Sí? A ti soache de algo?

ABEL: Non.

E: Quen foi Gandhi? Soavos de algo?

AARÓN: Defensor dos dereitos humanos.

E: De nada...

ABEL: Si, deso.

E: Non sabríades dicir nada máis de Gandhi?

AARÓN: Non, dese tema...

ABEL: Procedencia: hindú.

AARÓN: Sí, pode ser, sí, creo que sí...pero non sei moito.

E: Credes que os europeos fomos importantes na historia da humanidade?

ABEL: Sí.

AARÓN: Penso que ademais a historia que se escribe é a historia que dictaron os europeos.

ABEL: Claro.

E: Pero, si vos tivéades que escribirla, credes que nela os europeos tivemos un papel importante?

ABEL: Sí.

E: Sí? Por que?

AARÓN: Porque o desenvolvemento de todo estivo moi condicionado a que nós, sempre os europeos, sempre foron quizais os pobos con maior dominio, de maior importancia.

E: Que diferencias vedes entre o colonialismo e o imperialismo?

AARÓN: Non, teño unha idea, pero non podo falar nada deso...

ABEL: Non sabría que decir.

E: Vedes algunha similitude entre fundamentalismo islámico e nazismo?

AARÓN: A defensa de que... os nazis defendían que a súa raza era a raza superior y os... fundamentalismo islámico non pensa que eles son... que a súa relixión é importante ou que se ten que... ou a que verdadeiramente é a relixión que debe ser.

ABEL: Non aceptan outras relixións.

AARÓN: Quizais sexan parecidos no ámbito de que son moi pouco comprensivos digamos de algunha maneira coas culturas ou as cousas que son diferentes a eles.

E: Credes que se debe impoñela democracia no mundo?

ABEL: Impoñela non.

AARÓN: Si a impós non é democracia.

E: Y credes que se debe expandila democracia no mundo?

ABEL: Sí.

E: Sí?

AARÓN: Penso que é a mellor forma de goberno.

E: Que películas vos soan sobre culturas sometidas?

ABEL: De calquera época?

E: Sí.

ABEL: *Bailando con lobos*.

AARÓN: Eu de cine nada.

E: Foi Marrocos unha colonia española?

ABEL: Sí. Na época dos templarios, creo.

AARÓN: Sí, creía que sí que era, pero non sabía o que él dixo.

E: Qué consecuencias ten iso para España?

AARÓN: Que hubo guerras en Marrocos y, por exemplo, Franco si mal non recordo era un xeneral ou o que fora, que estivo destinado en Marrocos, así que houbo conflitos bélicos con Marrocos.

ABEL: Franco tiña unha carteira feita coa pel dun marroquí.

E: Que dis?

ABEL: Creo que sí...eso escoitei, non sei.

E: Que similitudes e diferencias vedes entre Napoleón e Hitler?

AARÓN: Que Napoleón quizás, na medida en que él creíase que era o defensor do liberalismo ou do que fora, y Hitler manipulou á sociedade alemana dunha maneira creo que moi intelixente ou que o fixo ben, para conseguir os... uns propósitos, unha ideoloxía persoal, quizais tiña unha concepción máis...Napoleón quizais creía que él era o defensor del liberalismo aínda que despois conquistaba ou todo o que fora e Hitler tiña unha ideoloxía máis, quizais máis radical, e pensaba...sabía o que facía.

ABEL: Opino parecido.

E: E diferencias?... bueno, dixeche casi todo. Credes que sería interesante comparalos en clase?

ABEL: Sí. Quizá máis que velos por separado, si os comparas no mesmo tempo en vez de dar nun trimestre un e no seguinte outro, si os comparas directamente terías máis claras as diferencias e as similitudes.

E: AARÓN:?

AARÓN: Sí, mais ou menos penso igual, como distintos lideres ou como se queren chamar foron importantes y como ó comparalos levaría a ver como, por exemplo entender mellor como un chegou ao poder e como chegou outro y ver as diferentes formas, creo.

E: E credes en xeral que é interesante estudar a historia, por exemplo, dos problemas actuais? Coller un problema actual y facer a historia del? Explicar a orixe dun problema actual?

AARÓN: Sí.

ABEL: Sí.

E: Sí? E facer, estudar a historia do revés? Empezar dende o presente cara atrás?: esto é o mundo de hoxe, hai dez anos o que pasa agora sucedía así, vinte anos antes sucedía así, sesenta anos antes...

AARÓN: Quizás sexa unha forma distinta de velo, da outra forma ves como evolucionou y desta forma ves no que ti convertiches o mundo no que era antes.

E: O sexa non cres que sexa mellor, cres que é outra forma...distinta.

AARÓN: Claro, sí distintas formas de velo ou de construílo.

E: ABEL?

ABEL: Quixais nunca época mais recente te axude a entendelo si partes do actual y vas cara atrás, pero non sei, sería parecido.

E: Foi Portugal un gran imperio?

AARÓN: Foi importante, sobre todo ó principio na búsqueda das novas rutas mariñas cara a India e as rutas das especias y eso.

ABEL: E en Sudamérica tuvo bastante importancia, creo.

AARÓN: Sí, Brasil y eso.

E: Que territorios vos soan que foran portugueses?

ABEL: Qué?

E: Que territorios vos soan que foran portugueses?

AARÓN: Brasil y... sei que foi facendo, cando fixo, se fixo a ruta arredor de África, foi facendo escala en distintos lugares... sintóo.

(soa o móvil de AARÓN: e para uns segundos)

E: Foi facéndose dis, con territorios ó redor de África.

AARÓN: Pero non recordo cales.

E: O sea en África, e logo Latinoamérica.

AARÓN: Y...supoño que tamén se faría con algún territorio máis alá de África, no continente asiático para a búsqueda das especias, pero non recordo cales.

E: Credes que o imperialismo foi bo ou malo?

AARÓN: Bo para os que obtiveron os beneficios e moi malo para os pobos que existían alí.

E: Que países asiáticos foron colonias?

AARÓN: China... foi colonia e foi colonia... Filipinas y a península ésa, estivo colonizada por varios países... casi todos foron colonizados, excepto Xapón, que foi colonizador en Asia.

E: Y soache cal de cal? É decir, Filipinas desde quen era ou China de quen era?

AARÓN: Sóame que na península que non recordo o nome que aí preto de Filipinas había Laos y eses países que pertencían non recordo si a Francia ou Inglaterra, y que tamén había aí como unha certa confrontación e deixouse un país no medio entre os dominios ingleses y os dominios franceses, pero non recordo os nomes.

E: ABEL, a ti sóache de algo?

ABEL: Non.

E: Non?

AARÓN: Sí, pero non sabía que...

E: Ningún territorio? Non te soaba ningún territorio...asiático que fose colonia?

ABEL: Algún, como Filipinas e China sí, pero relacionar territorio con...

E: Con metrópoli, non.

ABEL: Non, non.

E: Cando chegaron os blancos a Australia?

AARÓN: Nin idea.

E: Y que pasou cos aborixes ali?

AARÓN: Non sei...non o sei o que pasou.

ABEL: Eran totalmente menospreciados e non se tiña ningún tipo de consideración nin con eles nin coa súa cultura nin con nada, incluso as...creo que os nenos que nacían mestizos de un colono e un aborixe os mataban ou os recluían en colexios diferentes e distintos, pero non sei.

E: É o que che soa.

ABEL: Sí.

E: Vale. Por que áreas se expandiron os rusos?

AARÓN: Foron cara China, tiveron o conflito ese de Manchuria cos xaponeses, y despois a expansión cara Ucraña, Polonia y esas zonas, que logo se tiveron dentro do que foi a URSS y todo eso.

ABEL: Como consecuencia da segunda guerra mundial, bueno primeira... segunda, non?

AARÓN: Non, eu recordo que como consecuencia da segunda perdeu algúns territorios, tivo que ceder algúns territorios sobre todo porque había a revolución y entón os gobernantes querían saír da guerra como fose, para... por culpa a poboación vivía moi mal y entón cedeu algúns territorios, pero non sei moito mais.

E: Y cando vos soa que perderon os rusos ese territorios?

AARÓN: Marchou da guerra no 17, creo, 1917, y creo que perdeu os territorios aí.

ABEL: Eu non sei, non sei.

E: Credes que os países que tiveron un imperio son mais orgullosos?

ABEL: Pode que sí, pero tamén a idea de que perderon todo...

E: Os faga mais humildes

ABEL: Claro.

E: Estas dacordo?

AARÓN: Penso que todos os seres humanos ou a maioría deles son orgullosos, y eles quizás creían que tiñan un maior motivo pa presumir.

E: Y credes que eso pasa en España? Que somos máis orgullosos por ter tido un imperio?

AARÓN: Non sei, penso que son... que os españois son de algunha maneira un pouco, non sei ó mellor valoramos o pasado y pensamos que foi un pasado glorioso, pero si te paras a pensar a ver o que realmente fixemos non foi como para ter orgullo do que fixemos.

E: Estas dacordo?

ABEL: Sí

E: Credes que os países que tiñeron un imperio soñen con recuperalo?

AARÓN: Pode ser que... moitos deles agora son potencias económicas y sí que pode ser que teña ambicións dese tipo.

E: Cales vos soan que son as maiores potencias imperialistas?

AARÓN: Nun principio Francia e Gran Bretaña, e despois tomou un papel moi importante Estados Unidos.

E: Que diferencias vedes entre o imperio británico e o español?

AARÓN: Es que... os británicos tiñan... territorios que aportaban maior beneficio, y o seu peso quizais na política ou o que fora, na política internacional, ou o que fora, era

maior. España ó principio sí pudo ter uns imperios moi importantes pero despois, na época da colonización de África, era unha potencia menor. Gran Bretaña tivo maior peso, penso.

ABEL: Eu non sei que decir, deste tema non sei.

E: Mataríades por defender a España?

AARÓN: Non.

E: Non?

ABEL: Eu non.

E: Mataríades por defender a Galicia?

AARÓN: Non... non o creo, pero, non creo que... non me veo capaz pero... tampouco te sabes si estás nunha situación que... pero non sei. Nin o creo nin quero pensar en eso.

ABEL: Depende das situacións.

E: Ou sea que podería.

ABEL: Sí.

E: Mataríades por defender o voso pobo?

AARÓN: Claro, quizais, si a tua... a defensa, si vas... te atacan o mais cercano ou o que tes máis arraigado, sí sería máis forte.

E: ABEL?

ABEL: Sí.

E: Ou sea, nese caso, sin duda.

ABEL: Sí.

E: Vale. Ten algunha relación o terrorismo islámico e o colonialismo do século XIX?

AARÓN: Nin idea.

ABEL: Non sei.

E: Ten algunha relación a inmigración de África e Latinoamérica e o colonialismo do século XIX?

AARÓN: Sí, por exemplo moitas poboacións estadounidenses e todo eso son descendentes dos escravos que foron mandados alí, y... e houbo a inmigracións, por exemplo ese tipo de emigracións e migracións de... dos colonos ás colonias... por exemplo África e estableceron outro tipo de raza, por así dicilo, nesa zona tamén.

E: Vale. Que papel, para vos, tivo o norte de África na historia contemporánea de España?

ABEL: A entrada dos árabes na península ibérica repercutiu bastante na cultura, na arte e sobre todo no sur de España na... tamén na fala.

AARÓN: É un enclave importante o norte de África para dominar o estreito de Xibraltar e todo eso, podía considerar que foi importante para dominar esa ruta.

E: Vale. Que foi a guerra fría? Como a definiríades? Bueno, a ti non che soa de nada...

ABEL: Non.

E: Nin da tele?

ABEL: Sí, sí.

E: Y a que che soa?

ABEL: Por... Serbia, pero non... Norteamérica creo que tamén tuvo un papel, pero non sei, non sabería dicir.

E: E AARÓN:?

AARÓN: Tampouco moito, pero quizais foran tensións entre dous bloques: Estados Unidos e a URSS (non se entenden un par de palabras) potencias e tiñan... despois da guerra tiñan tensións por ter máis influencia e supremacía internacional.

E: Que causou a Primeira Guerra Mundial?

ABEL: As ambicións de Alemania...

E: As ambitions de Alemania?

ABEL: Non era...non, creo que non.

E: AARÓN:?

AARÓN: Non recordo moi ben.

E: Ningunha causa?

AARÓN: Non, creo que as estou confundindo, as duas guerras... que as estou mezclando, non recordo.

E: Cal crees que...?

AARÓN: Non recordo. Recordo...

E: Ias por bo camiño, eh?

AARÓN: Se matou a un príncipe e iso foi, quizais o pretexto y que as tensións eran entre unha alianza entre os grandes imperios...

ABEL: Suiza creo que con Gran Bretaña, non?

AARÓN: Non, Suiza creo que era neutral, que era Gran Bretaña, Francia y Rusia, aínda que primeiramente Rusia non tivera un pacto con Alemania ou algo así, que romperon ese pacto, Alemania quería deixar de lado a Francia, fora polas tensións, no sé, y despois Francia tiña alianza non me acrodo,...con imperios, otomano e Austria-Hungría? Non sei si estou mezclando.

E: Sí ahora te empexas a liar un pouco máis

AARÓN: Pero, non sei, non recordo moi ben.

E: Sí, logo se queres eu che digo. Que países lembrades que naceran nos séculos XIX e XX?

AARÓN: Separáronse Hungría e Austria, Checoslovaquia fíxose país, naceu Yugoslavia, naceu a URSS como se coñece, e despois en África non sei si pasou algo así. Non recordo moito máis.

E: Lembras algo máis?

ABEL: Non.

E: Que países naceron recentemente?... ningún?

ABEL: En esa zona?

E: Non, non, que naceran recentemente.

ABEL: Corea do norte e Corea do sur non sei en que época, pero creo que recentemente.

E: Y en Asia ou en América...en África dixeches que ningún?

AARÓN: Non, non sei, non.

E: Credes que é mellor vivir nun país que conquista?

ABEL: Sería máis fácil

E: Máis fácil?

AARÓN: Sí, posiblemente.

E: Quen credes que controla o mundo?

AARÓN: Os Estados Unidos.

ABEL: As multinacionales.

E: Estados Unidos ou as multinacionais...

AARÓN: Os que teñen o petróleo son moi importantes.

E: Eses controlan o mundo, ese tres?

AARÓN: Os que máis peso teñen na economía mundial son os que controlan o mundo.

E: Por que perdeu España América?

AARÓN: Ademais das guerras de independencia, non recordo si vendeu algúns territorios, ou non sei que pasou, algúns territorios perdemos, despois aumentaron a influencia holandeses y por aí, franceses cando empezou a guerra do cacao y todo eso recordo habelo lido, pero non...

E: O sea, por presión de outros países.

AARÓN: Non sei si algunhas puiderons ser así, y outros por guerras de independencia como o caso de Cuba.

E: Por revoltas.

AARÓN: Sí.

E: Quen pasou a mandar en America Latina?

AARÓN: Estados Unidos, creo.

ABEL: Creo que Estados Unidos.

E: Credes que fixeron ben os latinoamericanos?

AARÓN: A verdad que... moitos réximes alí que se instauraron foron... non creo que foran moi beneficiarios para o pobo pero sí fixeron ben en defender a causa que eles crían era xusta.

E: Entón cres a xente que nos anos trinta en Alemania defendía a causa nazi, si eles crían que era xusta facían ben?

AARÓN: Non, porque eles non estan defendendo nin o seu pobo nin nada, sinon que están defendendo o seu dereito a expandirse cara outros pobos, el... os latinoamericanos defendían que un territorio que fora de seu e lles fora arrebatado debía volver a ser de seu. Considero que non tiñan que haber defendido, sinon que tiñamos que haber sido nós os que lle déramos a oportunidade de concebirse como pobo.

E: ABEL?

ABEL: Estou dacordo con él, pero non sabía..

E: Non sabías expresalo. Vale. Defínide expansionismo.

AARÓN: Tendencia a ocupar maior territorio, territorios que non son teus.

ABEL: Que non son teus nin...nin teus ou de naide, non? Non teñen porque estar ocupados por outra...por outra poboación.

E: Credes que todos os pobos deben ser independentes?

AARÓN: Non, creo que debe dársele a oportunidade ós pobos de decidir o que son, y si unos deciden vivir en comunidades con outros, pois ben, si outros deciden que deben ser independentes, hombre había que estudar as posibilidades y as consecuencias y todo eso, que eu non as entendo, pero penso que sería unha cousa boa, darlles a oportunidade.

E: ABEL...? Todos os pobos deben ser independentes?

ABEL: Eu creo como él, que si as consecuencias fosen boas ou positivas pa eles sí, deberíaselles dar oportunidade o que dixo él, de elixir

E: O sea que non seben ser independentes pero deben poder decidir si queren ser independentes ou non.

AARÓN: Sí.

(lectura texto Ferry ata "...ou ben excedentes de productos")

E: Estades dacordo?

AARÓN: Sí, sí que foron as nacións que tiñan ao mellor que colocar un exceso de poboación ou tiñan un excedente de capital os que tenderon a ocupar máis territorios.

E: ABEL?

ABEL: Eu creo que sí, que ao ter excedente de capital poderían intentar conseguir máis do que tiñan, en vez de subsistir, abranguir máis das posibilidades de subsistencia.

E: Entón credes que un país que ten superabundancia de capitais tende ó imperialismo?

ABEL: Sí.

AARÓN: Sí, pode tender.

E: Y credes que un país que ten superabundancia de poboación tende ó imperialismo?

AARÓN: Sí, para colocar ese excedente.

ABEL: Sí.

(Continúa a lectura ata “...é a creación dunha saída”)

E: Estadades dacordo?

AARÓN: En certa medida sí foi un punto de apoio para a expansión... unha expansión económica da metrópoli.

ABEL: Eu non sabría que que dicir.

E: Credes que a fundación dunha colonia é a fundación dun mercado?

ABEL: Sí.

E: Sí?

AARÓN: Sí, pero mais que unidireccional é soamente cun beneficiario, non un mercado no que non... non un mercado concebido como ó mellor o que temos agora de que un obten un beneficio y o outro que está interaccionando con él tamén, si non que desta maneira o beneficio solamente era da metrópoli.

E: Entón, ti estas dacordo con eso?

ABEL: Sí, sí.

E: Y entón, credes que a fundación dunha colonia é unha saída a unha crise económica?

AARÓN: Pode ser... man de obra barata, materia prima barata... pode ser, si hai unha crise económica tes que buscar algunha forma de produción y ó mellor tamén nese... o que non entendo, si tes a crise económica en vez de utilizar a poboación de alí (non se entenden un par de palabras) man de obra utilizar a túa propia poboación ou si hai crisis económica supoño que habrá problema de paro e si tes unha colonia tes unha nova forma, unha nova vía de de extracción de materias primas ou do que sexa entonces unha vez feito ese mal en vez de facer man de obra propia os capitalistas utilizaban man de obra barata, entonces para o conxunto do Estado non creo que fora moi beneficiario.

E: O sea, que non sería unha saída á crise ou ó mellor á crise dos capitalistas, pero non da poboación.

AARÓN: Sí, pode ser sí en algunha medida pode ser así, penso.

E: ABEL?

ABEL: Non sabría que decir, non sei.

(continúa lectura ata “...o deber de civilizar ás razas superiores”)

E: Que pensades do que di Ferry?

ABEL: Eu non estou dacuerdo con que as razas superiores deban, que eles pensen que son superiores, que deben de civilizar a outra poboación.

AARÓN: Eu non... estou dacordo co que do él di, co que di o texto estou en desacordo y penso que moitas veces era a forma de encubrir o que facían.

ABEL: Sí.

AARÓN: Tapábano dicindo que era certa versión humanizadora ou o que fora pero... por que é menos digna a súa raza ou inferior a súa raza ou a sua forma de concebir o mundo á nosa? Eso non entendo nin que sexa así, nin creo que sexa sí.

E: Vale. Vouvo ensinar unha foto agora e quero que me digades que pensades cando vedes esta foto.

(ensínase foto Arxel)

AARÓN: O que penso é que unha: fala de que a economía non debe ser demasia boa, y que o sistema social tampouco, porque parece que a xente que pasa pola calle ve eso e queda inmune, que é como algo normal, que uns rapaces estean limpando as botas ós militares, non concibo, non...ó mellor no lugar onde sacou a foto o exército tiña unha concepción moi alta ou unha importancia moi alta.

E: ABEL...? Y si eu vos digo que esta foto foi tomada en Arxel no ano 54 ou por aí, cambia en algo a vosa imaxe do que se ve aí, a interpretación, ou o que vedes?

AARÓN: Home, eu no sei si os militares son colonizadores ou son militares do lugar, si foran militares do lugar ó mellor estábanlle limpando as botas polo titulo de... da época da descolonización como si foran uns heroes dentro da descolonización, pero non sei, creo que non fala ben da sociedade eso.

E: Que está facendo unha denuncia social de algun tipo...

AARÓN: Pode ser.

ABEL: Dunha mala economía, tiñan que traballar incluso ata os nenos pa com...pa sobrevivir.

E: O sea, ves un problema económico aí.

AARÓN: Sí, pode ser.

E: Y que dis que si foran soldados que estában liberando ó seu país que dalgún xeito estaban representados como vistos como heroes populares?

AARÓN: Sí, Que ó mellor o pobo os ve así, por eso... non sei pero non creo que sexa iso, creo que fala máis ben do que di él

E: Dunha crise economica...

AARÓN: Situación precaria económica e dunha sociedade que creo non...

E: Y si eu engado unha pista máis e engado que ese soldados son franceses? Cambia en algo?

AARÓN: Sí.

E: En que?

AARÓN: En que...é unha denuncia que os franceses alí, tiñan...ocupaban y tiñan unha certa supremacía. Que un neno lle estea limpando as botas a un militar é como decir que ese militar é superior, e que o neno nativo ten que buscarse a vida desa maneira, penso que é un símbolo de que a opresión non lle fai ben ó país.

E: Estás dacordo con eso, ABEL?

ABEL: Sí.

E: E por que dis que os nenos son nativos? Que che fai pensar que os nenos son nativos?

AARÓN: Faimo pensar que si son do exército francés, y están en Arxelia non considero que os seus propios fillos...

ABEL: ...Fillos, claro, estean...

AARÓN: ...os franceses a súa concepción non crean que sexan os nenos os que estean a traballar nesta foto

E: Y hai algo mais que vos chame a atención da foto?

AARÓN: Que a xente parece que non lle importe, pasa como si non pasara nada, como si fora unha situación normal.

E: ABEL?

ABEL: Eso, non sei.

E: E si vos ensino esta de aquí, que vos ven á cabeza?

(ensínase foto India)

AARÓN: Non sei.

E: Vos soa dalgo, dunha peli, ou algun libro, ou dicides, pois é bonita ou é unha chorrada ou...?

AARÓN: Asia.

E: Asia?

AARÓN: Polos elefantes...pero non, non sei...quizais...

ABEL: A India polas...non?

E: Polas...?

ABEL: ...polos elefantes e pola vestimenta dos...(soa o timbre)

AARÓN: Y por como os...os...bueno, non me sae a palabra.

ABEL: A ornamentación.

AARÓN: ... dos animais, pero non podería falar moito do que me suxire.

8.2. BALTASAR e BARTOLOMÉ:

BALTASAR: 16 anos, quere estudar dereito ou filosofía. 8. Malo.

BARTOLOMÉ: 17 anos, quere estudar filosofía. 9. Malo.

E: ¿Es mejor vivir en un país que conquista?

BALTASAR: Yo creo que sí, mejor que te conquisten.

E: ¿Fue positivo el papel de España en América?

BARTOLOMÉ: En parte sí y en parte no. En una parte hicieron que prácticamente toda la cultura de allí desapareciese, pero bueno, yo creo que casi más benefició a España que a América, yo creo que sí.

E: ¿Y en qué fue bueno para América?, porque dijiste que en parte era bueno.

BALTASAR: Evolucionaron tecnológicamente y...

BARTOLOMÉ: Yo creo que sí.

E: ¿Os interesan las historias sobre conquistadores?

BARTOLOMÉ: Sí.

BALTASAR: No mucho.

E: No mucho y ¿se os quedan mejor?, es decir a la hora de estudiar ¿se os quedan las historias de un tío que conquista que cualquier otro tipo personaje?

BALTASAR: Sí, igual sí, porque tú lo ves como una película y... te va quedando.

E: ¿Y creéis que se estudian mucho en historia, es decir que tenemos un poco de obsesión por los conquistadores?

BALTASAR: No. Yo nunca los estudié así, mucho.

E: ¿Qué similitudes y diferencias veis entre Napoleón y Hitler?... vamos a empezar por similitudes, ¿en qué se parecen Napoleón y Hitler?

BARTOLOMÉ: Pues...en que querían un imperio...o sea, querían extender su imperio lo máximo posible, bueno en el caso de Hitler tenía unas ideas bastante distintas que Napoleón creo, vamos, pero bueno lo que querían era extender su imperio y ser los más grandes emperadores del mundo y controlar todo lo máximo posible y tener el mayor ejército posible y, eso, conquistar, que eran...eso.

BALTASAR: Sí, sí.

E: ¿Y diferencias?

BARTOLOMÉ: Pues yo creo que más que nada en la ideología, ¿no?, Hitler era... antisemita, tenía unas ideas muy racistas y lo que...sólo quería eso...la supervivencia de su raza, la raza aria, y Napoleón no, no buscaba eso. Napoleón buscaba extender su imperio no tenía esas ideas de exterminio como tenía Hitler...eso es lo que creo yo.

E: ¿Estás de acuerdo?

BALTASAR: Sí, sí.

E: ¿Qué sabéis del conflicto en Iraq? De lo que sucede en Iraq.

BARTOLOMÉ: Yo lo que creo... no sé, cuentan mucho sobre Iraq, pero yo lo que creo mas que nada es que Estados Unidos dice que buscaba liberar Iraq de un...o sea, de lo que... del gobierno en que estaba Sadam Hussein, pero yo creo que más que nada era por el control del petróleo principalmente y, bueno, lo de las armas de destrucción masiva, yo creo que también pero... básicamente por el petróleo, querían tener el control de esa zona por la gran cantidad de extracciones petrolíferas que hay allí, de extracción de petróleo. Yo creo que es por eso más que nada, y buscaban eso

BALTASAR: Yo creo que todo es por dinero, lo de las armas pues algo también para no correr el riesgo de ser atacados, pero básicamente...

E: O sea, ¿que sería un poco parecido a lo que hacia Napoleón por ejemplo?, ¿o no? Los Estados Unidos... hablabais de que Napoleón quería extender su imperio lo más posible... ¿sería algo parecido, los Estados Unidos intentan extender su imperio lo más posible, o no?

BARTOLOMÉ: No, porque...yo creo que no porque Napoleón lo hacía o sea, yo creo que es un imperialismo distinto, es un nuevo tipo de imperialismo, es un imperialismo encubierto, no dicen abiertamente que van a conquistar un país, dicen que van a protegerlo, dicen que van a liberarlo o van a buscar armas de destrucción masiva, pero yo lo que creo es que intentan tener el control de esa zona para... no es como el imperialismo que había antes, o sea, el tipo de conquista que había antes, pero yo creo que va por ese estilo, quieren tener...o sea tienen...es todo por dinero, como decía él.

E: O sea, más indirecto y mas económico que el que había antes.

BALTASAR: Paso.

E: ¿Con qué partes del mundo se hicieron los europeos en el XIX y XX? ¿Cuáles os suenan? ¿Cuales os vienen a la cabeza?

BARTOLOMÉ: ¿XIX y XX?

E: ¿No os viene ninguno a la cabeza?

BARTOLOMÉ: Claro, lo estudiamos ahora, ¿no lo estudiamos?

BALTASAR: Sí, creo que sí (ri).

E: Si no os viene nada a la cabeza, da igual, ¿eh?

BALTASAR: Yo no sé.

BARTOLOMÉ: Pues, ahora mismo...

E: ¿Saltamos?

BALTASAR: Sí (rin ambos).

BARTOLOMÉ: Sí.

E: ¿Colonizar es enriquecerse?

BALTASAR: Sí, porque....

BARTOLOMÉ: Sí, yo creo que sí.

BALTASAR: ... es lo que hablábamos antes, cuando vas a por otro país normalmente es por motivos económicos y es en beneficio de tu país.

E: Si no, no lo harías.

BARTOLOMÉ: Aparte de... hombre también tienes un poder económico, o sea, perdón, político, tienes un prestigio político, cuantos más territorios tengas en teoría más...pero creo que es básicamente económico.

E: ¿Colonizar es conquistar? ¿Es lo mismo?

BALTASAR: No tiene por qué, pero suele ir unido.

E: ¿Y es oprimir?

BARTOLOMÉ: Por desgracia casi todas las colonias eran oprimidas, querían... los colonizadores querían tener el control de esas colonias y intentaban inculcar su cultura a...en esas colonias, entonces yo creo que sí.

E: En general sí, ¿estás de acuerdo?

BALTASAR: Sí, sí.

E: ¿Qué recordáis sobre la guerra de independencia de Estados Unidos?

E: Y si no recordáis nada también la saltamos, las de...

BARTOLOMÉ: Sí, sí. Pues fue un...los Estados Unidos querían liberarse de los ingleses, básicamente... sí, los ingleses... pues eso, fue una guerra de los estadounidenses contra los ingleses para que abandonaran sus colonias para poder ser independientes y para no tener nada que ver con Inglaterra.

E: Y ¿creéis que fue una descolonización? Estáis mirando ahora la descolonización, ¿os suena la descolonización?

BALTASAR: Sí.

E: Y ¿creéis que fue una descolonización o no fue una descolonización? O no tenéis ni idea.

BARTOLOMÉ: Sí. Yo creo.

BALTASAR: Algo así.

BARTOLOMÉ: Nunca lo había pensado, pero sí.

E: Puede serlo... ¿qué os suena de las guerras de independencia de Latinoamérica?

BALTASAR: No mucho.

E: ¿Algún personaje? ¿Algún...? ...¿o qué fue? ¿Cuando fue?

BARTOLOMÉ: Fueron unas guerras para... pues eso, para la independencia de Sudamérica, no sé, para expulsar a los colonizadores.

BARTOLOMÉ: Vale. ¿De las guerras napoleónicas...?

(Risas)

BALTASAR: Yo no.

E: Vale, vale, saltamos, saltamos.

BARTOLOMÉ: (Risas) No.

E: ¿Creéis que son poco, nada, algo, muy importante estudiar estas tres cosas? O sea, las guerras de independencia de Estados Unidos, la guerra de independencia, ¿creéis que es poco, nada, algo o muy importante?

BARTOLOMÉ: Hombre, no es lo más importante, pero algo sí que es.

E: Si tuviérais que cortar el temario de historia, ¿sería lo que quitaseis? Esto no es...

BALTASAR: La de Estados Unidos, no, y las otras, como no sé de que van....

E: Lo de Estados Unidos, poco.

BALTASAR: Sí pero que...hay que verlo también.

BARTOLOMÉ: Hombre, toda la historia es importante, ¿no?

E: Si tuvierais que elegir de la de de los siglos XIX y XX ¿qué es lo que daríais? No de esto, en general ¿qué es lo que os parece más importante o que os guste más?

BARTOLOMÉ: ¿De los siglos XIX y XX?

E: De lo que estáis dando este año.

BARTOLOMÉ: Las dos guerras mundiales.

BALTASAR: Sí, las dos guerras mundiales.

E: Las dos guerras mundiales os parece lo más importante, lo que habría que estudiar más.

BARTOLOMÉ: Fue decisivo para la historia del mundo.

E: Bien. ¿Por qué invadieron África los europeos?

BARTOLOMÉ: ¿Hablas tú? ¿Hablo yo?

BALTASAR: Yo creo que también es... también económico, para buscar materias primas y... todo económico.

BARTOLOMÉ: Y también por un prestigio internacionalmente...(non se entienden un par de palabras)

BALTASAR: Sí, para luchar por la homogeneidad.

E: El prestigio político del que hablabas, y la homogeneidad, ¿en qué sentido?

BALTASAR: En el país que domine...

E: Ah, para que expanda su cultura, ¿te refieres?

BALTASAR: Claro.

E: ¿Qué recordáis sobre la Descolonización?

BARTOLOMÉ: Pues...no sé, que fue más o menos reciente... y eso, que fue en algunos casos violenta, en otro casos, en la mayoría de los casos, fue más bien pactada con los países colonizadores. Estamos empezando a darla ahora, es lo que estamos dando ahora.

E: Pero no os sonaba de nada, cuando empezasteis a verla ¿era algo que no os sonaba de nada?

BARTOLOMÉ: Sí, sobre todo,...

BALTASAR: Algunas cosas.

BARTOLOMÉ: Algunos personajes.

E: Por ejemplo...

BARTOLOMÉ: Bueno, tengo su cara.

E: Bueno, dime como es la cara y te diré de quien es.

BARTOLOMÉ: Es africano, es...

BALTASAR: Negro, de pelo blanco...

E: Mandela.

BARTOLOMÉ: Joder...

BALTASAR: Y así algunos otros, pero...

E: ¿Y algún suceso os sonaba? De la Descolonización.

BARTOLOMÉ: ¿Suceso en concreto?

E: Dijisteis que os sonaban más cosas.

BALTASAR: Sí, igual así, sucesos sí, pero el nombre no, una vez que nos lo cuentan...

E: Te empieza a sonar otra vez.

BALTASAR: Sí.

E: ¿Qué sabéis del conflicto palestino-israelí?

BARTOLOMÉ: A ver...

BALTASAR: Di, di.

BARTOLOMÉ: Los palestinos, que son una nación sin Estado tienen...

BALTASAR: O sea, un pueblo.

BARTOLOMÉ: Sí, una nación sin Estado hace unos... bastantes años se decidió darles un territorio en la zona de...de...de eso... de donde está, bueno, en el Oriente Medio...donde está Israel, donde está... al lado de la península del Sinai, ¿no? Pero, claro los israelís no estaban de acuerdo e invadieron ese territorio, lo dejaron... dejaron a los palestinos reducidos en tres o cuatro zonas separadas, y bueno todavía sigue ese conflicto, es pales... ¿no? O sea, sí.

E: ¿Estas de acuerdo? ¿Añadirías algo?

BALTASAR: No.

BARTOLOMÉ: Seguramente se me quedan un montón de cosas, pero...

E: Yo digo lo que tu recuerdes ahora así a bote pronto también tenemos un tiempo, si a lo mejor te quedaras más tiempo igual saldrían más cosas. ¿Y este es un ejemplo de colonialismo o no?

BARTOLOMÉ: No, yo creo que no.

E: ¿Fue Marruecos una colonia española?

BARTOLOMÉ: Sí.

BALTASAR asinte.

E: ¿Qué consecuencias tiene eso para España? ¿Tiene alguna consecuencia para España?

BALTASAR: Que...no sé, se sienten en parte no, no unidos a España, pero algo cercanos, y vienen, entonces vienen muchos para aquí y eso.

BARTOLOMÉ: Sssí.

E: ¿Cuáles fueron las mayores potencias coloniales?

BARTOLOMÉ: Reino Unido, Francia... o Bélgica también tuvo, Italia... Alemania, España tuvo alguna colonia y ¿qué más?

BALTASAR: Portugal tuvo así alguna, también.

E: ¿Conquistaron los Estados Unidos algún territorio?...

BARTOLOMÉ: Eeeh.

(...)

E: Que os suene, no.

BALTASAR: Ahora no caigo (risas).

E: No pasa nada ¿hay alguna relación entre la Revolución Industrial y el imperialismo?

BARTOLOMÉ: Eeee...bueno, sí.

E: ¿Cuál?

BARTOLOMÉ: Yo creo que sí, sobre todo a nivel de... o sea de capacidad para poder... de las...de los transportes, yo creo que tuvo bastante que ver.

E: Con los medios de transporte, por los medios de transporte.

BARTOLOMÉ: Sí, bueno todo el mundo conoce la gran red de ferrocarriles que se intentó hacer en África y, bueno, yo creo que la Revolución Industrial tuvo bastante que ver en cuanto a la facilidad para....

BALTASAR: Ayudó.

BARTOLOMÉ: Claro, ayudó.

E: A que se hiciera más rápido, a que... ¿os suena el nombre de David Livingstone?

BALTASAR: No.

E: ¿Y de Gandhi?

BALTASAR: Sí.

BARTOLOMÉ: Sí, Gandhi sí.

E: ¿Quien era Gandhi?

BARTOLOMÉ: Era como el líder de...era indio, era el líder de...del grupo de liberación de India, o sea, de la independencia de India de los...de los colonizadores, de...o sea, para liberarse del imperialismo.

E: ¿Fuimos los europeos importantes en la historia de la humanidad?

BARTOLOMÉ: Sí.

BALTASAR: Sí.

E: Y ¿por qué?

F murmura

BALTASAR: Al colonizar y todo llevaste... bueno, llevamos... modernizamos, llevamos la industria, hubo guerras, que también...

BARTOLOMÉ: Para empezar las grandes potencias que hay ahora no serían grandes potencias si no fuera por nosotros, o sea, por ejemplo Estados Unidos que es una de las grandes potencias...

BALTASAR: Claro.

BARTOLOMÉ: ...a nivel mundial no tendría la tecnología que tiene ahora si no fuera por nosotros, o sea, si nosotros...a lo mejor años más tarde lo hubieran descubierto otros, pero no sé, yo creo que sí, tenemos muchísimo que ver los europeos.

E: ¿Por qué desaparecieron muchos pueblos indígenas? ¿Por qué creéis que desaparecieron?

BARTOLOMÉ: ¿En, o sea en...?

E: En el mundo, en la historia, a lo largo de la historia.

BARTOLOMÉ: Yo creo que por...por los colonizadores, por ejemplo en Sudamérica las grandes culturas que había allí se fueron al garete porque... no...o sea, claro por los colonizadores intentaron expandirse por allí los... pues yo que sé, los fueron modernizando...que ellos podían pensar que les estaba ayudando, pero a la vez estaban destrozando una cultura.

BALTASAR: Claro, si no colonizaran, seguirían existiendo.

E: Pero ¿creéis que es inevitable que desaparezcan?

BALTASAR: Yo creo que no, porque aún hoy en día hay... sigue habiendo.

E: ¿Y siguen desapareciendo ahora o no?

BARTOLOMÉ: Hombre, sí, hay todavía pueblos que viven prácticamente como lo hacíamos nosotros hace miles de años...

BALTASAR: Sí.

BARTOLOMÉ:...y yo creo que siguen sobreviviendo pero desgraciadamente... sobre todo en la zona del Amazonas, pues por eso, por la...

E: Pero ¿están condenados a desaparecer?

BARTOLOMÉ: Yo creo que sí, yo creo que, dentro de...no sé.

BALTASAR: Pero a largo plazo.

E: A lo largo plazo.

BALTASAR: Porque también se intenta mantenerlos, por algún lado.

BARTOLOMÉ: Sí. Pero aun así o sea... yo creo que dentro de menos de doscientos años no va a existir ningún pueblo indígena... desgraciadamente.

E: ¿Creéis que es necesario que los seres humanos se modernicen, es decir que si no te modernizas y te quedas atrás acabas desapareciendo?... ¿o no?

BALTASAR: Puedes sobrevivir igual.

E: Se puede sobrevivir igual.

BARTOLOMÉ: Sí, yo creo que sí.

E: ¿Qué es un explorador?

BARTOLOMÉ: ¿Un explorador...?

E: No tiene trampa, ¿eh? No...

BALTASAR: Un hombre (ri) que va a investigar nuevos sitios desconocidos aún y...

E: Y ¿os suena alguno? ¿Algún explorador? ¿Os viene a la cabeza algún explorador? ¿O alguna exploración?

BARTOLOMÉ: Bueno, Napoleón estaba explorando nuevas vías de comercio con la India ¿no?, con... con Asia, y...bueno... casualmente encontró América, pero yo creo que era un explorador, o sea... no est..., sí.

E: Colón.

BARTOLOMÉ: ¿Eh?

E: Colón.

BARTOLOMÉ: ¿Que dije? ¿Napoleón?

BARTOLOMÉ: Uy, perdón. Es que Napoleón hizo una incursión a India, entonces diciendo...

BARTOLOMÉ: Sí...Napoleón (ri).

E: Es que si no yo luego me lío también, digo: ¿qué quiere decir?..

E: ¿Os suena algún otro explorador?

BALTASAR: No.

(risas)

E: Da igual. A ver si sois capaces de comparar a los misioneros con los voluntarios que van al Tercer Mundo a ayudar, ¿en qué se parecen y en que se diferencian, o en que se diferencian solo?

BALTASAR: Yo creo que van los voluntarios van a ayudar pero, con los... no sé como decirlo... los misioneros se involucran más, viven allí con ellos y les enseñan más cultura, mientras que los voluntarios van a ayudarle... en ciertas cosas como...como medicina o no sé.

BARTOLOMÉ: ¿Los misioneros y los voluntarios de ahora?

E: Sí, sí, de ahora...o los misioneros de antes y los voluntarios de ahora, porque, hombre ahora misioneros hay, pero antes sólo iban misioneros.

BARTOLOMÉ: Los misioneros de antes yo creo que iban más a... a eso a intentar educar en su cultura a los pueblos a donde iban, pero yo creo que más bien les hacían...

o sea, en parte les hacían bien pero, por ejemplo, intentando enseñarles su religión, intentando enseñarles que lo que ellos pensaban era lo mejor no les hacían mucho bien. Yo creo que los voluntarios de ahora, sí, ayudan bastante, pues construyen...o sea, escuelas, casas, les ayudan a construir pozos, lo que sea. Yo creo que les ayuda más bien sólo pensando en quien ayudan no intentando enseñarles nada que no les convenga ni les ayude a sobrevivir, yo creo que es más bien eso.

E: Pero tú hablabas de los misioneros de ahora.

BALTASAR: Bueno, sí.

E: ¿O en general de los de antes?

BALTASAR: Sí.

E: ¿Que colonias tuvo España?, que os suenen.

BARTOLOMÉ: Marruecos, tuvo más... no sé si por la zona... no, Sierra Leona no sé si fue, pero por esa zona de esos países que son superpequeñitos, de esos tuvo ahí unos cuentos también así separados, no sé si Sierra Leona fue, pero por esa zona, ¿no? Sí, yo creo que sí, pero no me acuerdo ahora mismo de los nombres.

E: Vale. ¿Qué es una colonia de poblamiento?

BALTASAR: Cuando haces...vas a...haces una colonia pero no solo para sacar beneficio económico si no cuando ya hay mucha población en el propio país, pues para llevar a la población allí.

E: ¿Sabéis algún ejemplo de colonia de poblamiento? ¿Os suena alguna?

BARTOLOMÉ: Ahora mismo...

BALTASAR: No. Sé que lo vimos pero no me acuerdo.

E: ¿Existe el imperialismo hoy?

(...)

BALTASAR: No como antes, pero yo creo que sí.

BARTOLOMÉ: Yo creo que sí.

E: ¿Y como es el de hoy? ¿El que decías antes de que era económico y mas indirecto?

BARTOLOMÉ: Sí, yo creo que es ese.

E: ¿Sí?

BALTASAR: Sí.

E: ¿Y quien lo ejerce? ¿Quien os suena que lo ejerce?

BALTASAR: Estados Unidos

E: Estados Unidos.

BARTOLOMÉ: Principalmente.

E: ¿Como era África antes de la llegada de los europeos?

BARTOLOMÉ: Pues era un territorio libre yo creo... yo sigo diciendo lo de antes, yo creo que la colonización de África por parte de los europeos mas bien dañó a África, y yo creo que antes, si no hubieran llegado los europeos allí pues... en parte no...o sea, les ayudaron de forma, o sea, con los...con la higiene, les ayudaron bastante, pero yo creo que no, más bien les perjudicaron, yo creo que antes de la llegada de los europeos eran más felices.

E: ¿Eran más felices antes de la llegada de los...?

BARTOLOMÉ: Yo creo que sí.

E: ¿Y son más felices desde que los europeos nos marchamos?

F resopla.

BALTASAR: Sí, porque vuelven a ser más libres pero a la vez no porque quedaron mal.

BARTOLOMÉ: Se quedaron muy perjudicados...de la colonización.

E: ¿Entonces parte de la responsabilidad de lo mal que están ahora sería de la colonización?

BARTOLOMÉ: Sí.

BALTASAR: Sí.
E: ¿Creéis que a África le hubiera ido mejor si nunca hubiera sido colonizada?
BARTOLOMÉ: Sí.
BALTASAR asiente.
E: ¿Y a América igual?
BALTASAR: No.
BARTOLOMÉ: ¿No? No sé, yo creo que...yo creo que sí.
BALTASAR: Igual sí, es difícil decirlo.
BARTOLOMÉ: Yo creo que la colonización sólo hace bien para los colonizadores, yo creo que para los colonizados no hace ningún bien.
BALTASAR: Pero en Estados unidos luego acabó bien.
BARTOLOMÉ: Ya, pero ¿tu que sabes que hubiera sido? No podemos saber como hubiera sido.
E: Y yo me pregunto, ¿era inevitable?, es decir si Europa, pongamos el caso de Gran Bretaña, Gran Bretaña fue la mayor potencia en el siglo XIX, ¿era inevitable que con todo el poder que tenía intentara conquistar al resto del mundo?... es decir ¿es inevitable que el país que tenga más poder militar o económico intente dominar al resto?
BARTOLOMÉ: No es inevitable.
E: No es inevitable
BARTOLOMÉ: Siempre que tienes mucho poder, buscas más poder y no vas a conquistar otras grandes potencias, vas a conquistar los territorios que sabes que son más débiles y que no te van a presentar resistencia.
E: Y si hubierais nacido a finales del siglo XIX, ¿dónde os hubiera gustado haber nacido?
BARTOLOMÉ: Pues en Europa.
E: En Europa ¿En algún lugar en concreto?
BARTOLOMÉ: En Gran Bretaña por ejemplo.
E: Y hoy, si pudierais haber elegido ¿donde hubierais nacido?
BARTOLOMÉ: En Europa, pero en los países nórdicos.
E: En los países nórdicos.
BARTOLOMÉ: Yo creo que sí, son los que mejor están.
BALTASAR: En Estados unidos, también.
E: ¿Conocéis alguna película sobre el imperialismo o sobre países que dominen a otros?
BARTOLOMÉ: Sí, pero, no sé, no sé.
E: ¿Sobre el imperialismo del siglo XIX, de esto de las conquistas de los europeos en África, en Asia...?
BARTOLOMÉ: Sí algo...sí, alguna sí.
E: Y ¿os suena ahora alguna?
BALTASAR: De ver, sí, pero...
BARTOLOMÉ: Yo me acuerdo que había una que era sobre una guerra que hubo entre un pueblo indígena y los ingleses, entre los zulús y los ingleses, que se llama *Zulú* la película.
E: Sí. Sí esa es muy típica ¿conocéis algún libro sobre el imperialismo? ¿Del período del imperialismo?
BALTASAR: No.
E: ¿Y algún personaje histórico?
BARTOLOMÉ: ¿Del imperialismo?
E: Sí.
(...)
E: ¿No?

BALTASAR: No caigo ahora.

E: ¿Visteis en algunas otras asignaturas cuestiones sobre conquistas o sobre imperios o sobre territorios que se independizan?

BALTASAR: Sí.

E: ¿En cual?

BALTASAR: En Antropología.

BARTOLOMÉ: Ah, bueno, es cierto, sí.

E: ¿Y que visteis?, por ejemplo ¿qué ejemplos visteis?

BALTASAR: No sé.

E: ¿Alguno? ¿Te suena alguno? ¿No te quedaste con alguno?

BALTASAR: Nos tiene explicado muchas veces conquistas o así, pero...

E: ¿Pero en trozos pequeños?

BALTASAR: Sí, en...

E: ¿Como ejemplos? Vale... ¿eran más racistas nuestros antepasados?

BALTASAR: Sí.

E: ¿Sí?

BARTOLOMÉ: Yo creo que sí.

E: ¿Por qué se cometen tantos atentados en nombre del Islam?

(...)

BARTOLOMÉ: ¿Hablo yo? ¿Hablas tú?

BALTASAR: Porque es su manera de ir al paraíso, emolándose...

BARTOLOMÉ: Yo creo que muchas veces son porque les comen la cabeza. Yo hace poco vi una película, no me acuerdo el título, o sea, que los... los que organizan todos los atentados, que nunca son los que se inmolan, que... lo que buscan son gente... o sea, los que sí se inmolan son... les comen la cabeza muchísimo diciendo que lo hacen por su Dios, que si lo hacen van a ir al paraíso pero yo creo que ni ellos se lo creen, o sea, que... por eso ellos no lo hacen, si se lo creyeran todo ellos se inmolarían, pero yo creo que no, yo creo que más que nada es por... porque alguien tiene que hacer el trabajo sucio.

E: ¿Creéis que Ceuta y Melilla son españolas?

BARTOLOMÉ: Hombre, es territorio español.

E: ¿Defenderías militarmente Ceuta y Melilla en caso de que fueran atacadas?

BARTOLOMÉ: Sí.

BALTASAR: Sí, hombre, si reconocemos que son españolas, también.

E: ¿Cómo se mide el poder de un país?

(...)

BARTOLOMÉ: Pues...no sé, pues mirando su nivel...o sea, haciendo una balanza entre su nivel económico, su poder político y... también por el estado que tiene ese país, o sea, si un Estado tiene mucha riqueza, mucho poder político pero dentro de ese país hay un descontrol tremendo, o sea, hay mucha pobreza, que pasa en muchos países de África que hay mucha riqueza pero al mismo tiempo hay mucha pobreza. Yo creo que hay que mirarlo todo, o sea, no se puede mirar: tiene mucha riqueza, vale, poder político, bien, pero que yo creo que hay que mirarlo... o sea, mirar cada país en particular para saber. Yo creo que por ejemplo los países de Europa son...y de Estados Unidos son potencias políticas por eso porque tienen poder económico, tienen poder político, y además tienen una buena... o sea, un buen nivel de vida dentro del país general... en general.

BALTASAR: Sí.

E: Vale ¿Qué diferencias veis entre el imperio británico y el español? ...¿no os suena ninguna? ¿No os vienen a la cabeza?

BARTOLOMÉ: ¿Diferencias, o sea...?

E: ¿En qué se parecen o en que no?

BARTOLOMÉ: Pues yo creo que el...el británico...

E: ¿O son muy parecidos? ¿No os viene ninguna diferencia a la cabeza o...?

BARTOLOMÉ: Yo creo que había una diferencia de poder, España tenía menos poder, creo, bastante menos, ya se ve en todo lo que conquistaron cada uno, yo creo que es eso, no sé, seguro que hay más.

E: Bueno, bueno, esto es cuestión de lo que vosotros recordáis ¿Los países que tuvieron un imperio son mas orgullosos?

BALTASAR: Yo creo que sí.

E: ¿Sí? ¿Todo país que tuvo alguna vez un imperio es más orgulloso?

BARTOLOMÉ: Sí, no sé a lo mejor ahora ya no tanto, pero sí.

BALTASAR: Pero yo creo que sigue siendo, como que tuvo ese poder y...

BARTOLOMÉ: No creo que sea casualidad que los que tuvieron muchos imperios hace tiempo sigan siendo potencias ahora, o sea, que yo creo que sí, que siguen...sí.

E: ¿Qué causó la Primera Guerra Mundial?

BARTOLOMÉ: Pues fue...el desencadenante fue el asesinato del...del...bueno, no me acuerdo del nombre.

E: Del archiduque...

BARTOLOMÉ: Sí....del archiduque ¿de donde fue, de Austria?

E: ...de Austria-Hungría.

BARTOLOMÉ: Austria-Hungría. Eso fue el acto desencadenante pero siempre hay unas causas detrás. Bueno, eso fue lo que desencadenó todo, pero siempre hay unas causas detrás.

E: ¿Qué países recordáis que nacieran en los siglos XIX y XX?

(...)

BARTOLOMÉ: Bueno, Austria-Hungría se separaron, se convirtieron en Austria y Hungría, después, bueno, países que pertenecían a la URSS se separaron como Estonia, Letonia, Lituania, bueno, esos países del este se separaron de lo que era la URSS, y...

¿qué más? ...o sea, yo... (risas)

E: Nada, nada, saltamos, saltamos. ¿Os suena cuando llegaron los blancos a Australia?

BARTOLOMÉ: No (risas).

BALTASAR: No.

E: No, no sabéis cuando llegaron los blancos a Australia.

BARTOLOMÉ: No (risas).

E: Bueno, que colonias tuvo España, ya lo dijisteis más o menos ¿Qué dejaron...? ¿Qué dejó España en su imperio?

BARTOLOMÉ: ¿Qué dejó España en su imperio?

E: ¿Qué queda del imperio español? Ahora ya no existe ¿Qué dejamos allí?

BARTOLOMÉ: Yo creo que más bien poco, yo creo que sí, hombre, hay países que dejaron bastantes cosas, se nota sobre todo en la lengua, que dejaron una lengua, pues, yo que sé...

E: No es que luego voy por ahí, luego te voy a preguntar por el Reino Unido ¿que dejó el imperio británico?

BARTOLOMÉ: Ah, bueno, España ni siquiera... hombre yo creo que algo sí sigue unido, pero cada vez se van deshaciendo más esas uniones. Por ejemplo, ya...tiene muchísimo que ver la lengua, o sea, si España hubiera... si ahora por ejemplo Marruecos hablasen español allí, si fuera una lengua reconocida y una lengua oficial estarían bastante más unidos, pero al no tener la misma lengua yo creo que...

E: Que no...y el británico, ¿os suena que dejase algo? ¿Hay algún...? ¿Queda algo del imperio británico ahora que no sea el territorio?

BALTASAR: El idioma.

E: El idioma, el inglés.

BARTOLOMÉ: Y bueno, no sé... redes de comunicación en cuanto a transporte yo creo que sigue habiendo alguna.

E: Por ejemplo, ¿a qué te refieres?

BARTOLOMÉ: No sé, no sé si quedará, no lo sé, pero de ferrocarril no sé si sigue quedando alguna...

E: ¿Te refieres a líneas férreas?

BARTOLOMÉ: Sí.

E: No sé.

BARTOLOMÉ: No lo sé, yo tampoco lo sé.

E: Vale. ¿Sigo?

BALTASAR: Sí.

E: ¿Sabéis lo que es el derecho de autodeterminación?

BARTOLOMÉ: ¿De...en un país, o sea...?

E: Sí, en un Estado, sí.

BARTOLOMÉ: El derecho a poder elegir ese mismo país lo que sucede... o sea, lo que... ¿no?, vamos, yo creo que va por esa línea.

E: Es que no sé, no has dicho nada.

BARTOLOMÉ: El derecho de que un país pueda tomar sus propias decisiones...

E: Sí.

BARTOLOMÉ:...sin que otro país intervenga.

E: Y ¿estáis de acuerdo con el derecho de autodeterminación?

Ambos: Sí.

E: ¿Todo pueblo tiene derecho a decidir?

BARTOLOMÉ: Sí. Por supuesto.

BALTASAR: Claro.

E: ¿Los Estados Unidos tuvieron siempre el mismo tamaño?

BARTOLOMÉ: No.

BALTASAR: No

E: ¿Cómo eran y como cambió ese tamaño?

BARTOLOMÉ: Pues, hombre, cuando los ingleses llegaron allí y empezaron a colonizar, bueno primero tuvieron varias colonias que son los estados de ahora más o menos, luego se fueron cambiando, y luego los Estados Unidos como país pues se fueron independizando poco a poco, cada estado de los ingleses y se fue formando el país de los Estados Unidos.

BALTASAR: A partir de la guerra de independencia se fueron... fue aumentando.

BARTOLOMÉ: Estados Unidos como el país que conocemos ahora, claro, se fue independizando poco a poco cada estado hasta convertirse en lo....

E: Y ese territorio que conquistó ¿de quien era?

BARTOLOMÉ: Era de los pueblos indígenas que habitaban allí

E: ¿Por qué querían los nazis conquistar otros países?

BARTOLOMÉ: Por lo que llamaban espacio vital...

BALTASAR: Espacio vital.

BARTOLOMÉ: ...pues eso para extender la raza, la que ellos denominaban... la que ellos creían que era la raza superior a todas las otras razas, la raza aria... o sea, querían extender, querían... eso, el espacio vital para que la raza aria fuera la raza predominante en Europa y que las otras estuvieran... o sea, que estaban debajo de

ellos... pues era para eso querían conquistarlo todo para tener todo controlado y... a su gusto.

E: ¿Creéis que es verdad eso...? Es decir que... no a nivel exagerado, pero que es posible que un territorio, es decir que un país que está en expansión necesite más, por ejemplo, imaginaos el caso más...de China que está creciendo...que creció durante mucho tiempo, que puede necesitar mas espacio porque se esté desarrollando, por ejemplo ahora mismo Rusia esta perdiendo población y China es una potencia económica en auge, que a lo mejor necesitaría mas espacio, para...yo que sé... tener más terrenos de cultivo, recibir más materia prima, para instalar fabricas, etc., etc.

BARTOLOMÉ: Sí, yo creo que cuanto más territorio tenga más...

BALTASAR: Una pequeña necesita más...espacio.

E: Espacio. ¿Veis *Perdidos en la tribu*?

BARTOLOMÉ: No.

BALTASAR: ¿La serie de *Cuatro*?

E: Sí.

BALTASAR: Pocas veces.

E: ¿De que trata?

BALTASAR: De unas familias que llevan a vivir con unos indígenas, con tres tribus distintas y se tienen que adaptar.

E: ¿Y qué opinas de eso?

BALTASAR: Que no sé si será verdad, porque hay cosas que...

BARTOLOMÉ: A mí no me parece verdad.

E: O sea, que está trucada.

BARTOLOMÉ: Yo creo que sí, yo escuché que sí que estaba...que las tribus en realidad no vivían ahí y no eran...o sea, no sé si eran tribus de verdad, pero yo si fuera una tribu de esas no dejaría ni de coña que una familia de...de aquí de España se metiera en mi casa ni unas cámaras perturbaran todo lo que hay por ahí, además yo creo que afectaría sobre todo a su forma de vivir, o sea, el... la estancia ahí seguramente si hay cámaras habrá un sitio donde... de control o de lo que sea, yo creo que, sobre todo la fama.

E: Pero hablabais por ejemplo de que una cosa buena que dejaron todas las colonizaciones la española y tal era modernizarse ¿no sería bueno para ellos eso, que se modernizaran, que vieran como es el resto del mundo?

BARTOLOMÉ: Pero...

BALTASAR: Pero ellos pueden ser felices así.

BARTOLOMÉ: Claro. No sé, si ahora viene...

E: Si ellos aceptan. Se supone que están aceptando, no creo que vaya ahí una cadena de televisión con pistolas diciendo...

BARTOLOMÉ: Ya, pero yo creo que aceptan...

E: Si no está amañado, partiendo del supuesto de que no está amañado.

BARTOLOMÉ: Yo creo que si aceptan es porque no saben las consecuencias que tiene modernizarse.

E: Entonces creéis que estarían mejor sin...

BARTOLOMÉ: Yo creo que sí.

E: Es decir, que aunque no estuviera amañado, es decir, que ellos sólo lo hicieran por dinero creéis que aun así estarían tomando una decisión equivocada.

BALTASAR: No sé. Igual no.

E: ¿Creéis que fue heroica la lucha española contra Napoleón?

BARTOLOMÉ: Bueno, heroica, yo creo que tenían...hicieron lo que tenían que hacer. O sea, vieron que alguien les estaba atacando y ellos se defendieron, o sea, es natural, es...

E: Entonces, por ejemplo, ¿creéis que hay alguna similitud entre lo que pasó aquí en España en 1808 y lo que pasó en Vietnam contra los americanos?

BARTOLOMÉ: No.

E: ¿Por qué no o por que sí...perdón, por qué no?

BARTOLOMÉ: O sea, ah, o sea... sí, sí, claro... los vietnamitas vieron que Estados Unidos, un país que no tiene nada que ver con ellos, que lo único que quería era... o sea, que les iba...los quería arrasar, mataron tanto a la guerrilla que había allí y...bueno, al ejército, tanto a ejército como civiles, o sea, si tú ves que un país que sólo viene a jorobar a tu propia casa, lo que haces es defenderte, por supuesto, yo... o sea, lo veo bien, por supuesto.

E: ¿Tú estas de acuerdo?

BALTASAR: Sí.

E: ¿Y España fue una colonia? ¿Fuimos colonia alguna vez?

BARTOLOMÉ: Fuimos parte de un imperio, o sea sí, fuimos conquistados varias veces.

E: ¿Por ejemplo?

BARTOLOMÉ: Pues, por ejemplo, primero hace muchos siglos por los romanos (soa o timbre e se perden un par de palabras)...bueno, por los árabes.

8.3. ABRAHAM e ABELARDO:

ABRAHAM: 17 anos, quere estudar INEF. 8 á disciplina /2 á historia impartida nas aulas. Vago.

ABELARDO: 17 anos, quere estudar bioloxía ou similar. 7-8 á disciplina / 6 á historia impartida en 4ºESO e 2 á historia impartida en 2º ESO. Vago.

E: ¿É mellor vivir nun país que conquista?

ABRAHAM: ¿Que conquista a outros?

E: Sí, claro.

ABRAHAM: Depende da túa moral ou ética que teñas.

E: Pero esta é a túa, é o teu caso.

ABRAHAM: Pois...é que vivir nun país que é conquistado (pérdense un par de palabras) por exemplo ti vivies nun país que conquista ti realmente nunca vas sufrir danos directos como sufren os outros que fixeron alí, no teu país, na túa casa e tal... nunca vai ser o mesmo, pero...home, por preferir é mellor para a xente, para a vida diaria é mellor un que conquista, pero ser conquistado tamén formas..., si non te opós a algo que non che gusta formas parte del realmente estás axudando ti.

E: O sea que en xeral sí. Por qué non? Por qué non? Por que pode ser bo? Por que dudas, vamos?

ABRAHAM: Porque... non sei, eu tampouco entendo... as fronteiras nin que a terra pertenza a alguen, a terra non pertencer a nadie, nin a miña casa a min, nin a miña finca a min, nin ó veciño a do veciño.

E: ABELARDO?

ABELARDO: Eu creo que sí na medida que vas vivir ben, dentro do que cabe estás a salvo de guerras ou conflitos que poida haber entón, sí, creo que si, que sería...

E: Que é mellor vivir nun país que conquista.

ABELARDO: Sí, sí mellor para a integridade dun mesmo, sí, pero logo se...

E: Dun mesmo como persoa, ou do país?

ABELARDO: Dun mesmo como persoa, logo como país, aí xa entra a ética. Home, a min non me gustaría vivir nun país que sobrevive... bah que sobrevive, que se aproveita doutros máis débiles pero...mellor? Sí, bueno.

ABRAHAM: Bueno, España, tamén.

E: E que te contradis, porque dis que sí, pero que non te gustaría

ABELARDO: Claro, porque refírome, eu personalmente non me gustaría vivir, pero se miras...

E: O sea, que vivirías mellor pero que moralmente non te gustaría.

ABELARDO: Claro...

ABRAHAM: Non é o mesmo pensar ti que o teu país está a facer mal e que te veñan facer mal e que te conquisten que veñan á túa casa e os teus pais, ou o paredón e calquer cousa.

E: Vale. Pasamos á seguinte. Foi positivo o papel de España en América?

ABRAHAM: Non.

ABELARDO: Buf, para nada, creo que non.

E: Por que?

ABELARDO: Eliminou toda a cultura de alí, completamente casi, entón a min pareceume unha animalada o que fixeron alí.

ABRAHAM: Tanto defender agora a cultura do gallego y no se qué, que sempre hai que falar galego y despois.

E: Y credes que era inevitable o que fixemos alí?

ABRAHAM: Inevitable?

E: Sí, se podía facer mellor?

ABRAHAM: Home, millor agora supoño que... agora non sei porque somos tamén bastante animais, poder por poder poderíase facer moito mellor pero non sei como pensaban nesa época tampouco xreo que pensaran na ética e na moral, non nos dereitos dos demais sobre todo si chegan a un país descoñecido e si se cren os reis alí e non respetan nada.

E: Estas dacordo?

ABELARDO: Sí.

E: Interésanvos as os conquistadores? O sea, á hora de estudar historia...

ABRAHAM: A min interésame coñecer o seu... a súa forma de pensar máis que o que fixeron, porque... máis o aspecto psicológico que, que o do...

E: Pero me refiro, si tes que elixir entre a figura dun político, a figura dun humanista, a figura dun filósofo e a figura dun conquistador, as dos conquistadores, non digo que sexa a que máis che guste, pero son das que che gustan?, das que elixirías?

ABELARDO: Home, eu sí.

ABRAHAM: Non.

E: Non, non é do que máis te chama a atención?

ABRAHAM: Non.

E: Ti sí?

ABELARDO: Si. A min sí.

E: E se vos quedarían mellor?, é decir, cando tedes que estudar as historias de alguén que fai conquistas e tal se vos quedan mellor na cabeza ou...?

ABELARDO: Sí, eso se interesa queda moito máis rápido.

ABRAHAM: Eu creo que...(non se entenden un par de palabras) igual me interesa máis o filósofo que...(non se entenden un par de palabras)... creo que é máis fácil

E: Y por que cres que che gusta mais?

ABELARDO: Eu recordo que o ano pasado canto estudamos Napoleón e todo eso, me acordo que me interesara, e a verdade levoume moi pouco tempo estudalo porque... ó gustar sempre pos mais atención, é máis fácil.

E: E ti sabes por non te gusta ou simplemente non che gusta?

ABRAHAM: No, no me gusta la historia.

E: Credes que se estudan moito na asignatura de historia? Que tedes que estudar moitos conquistadores?

ABRAHAM: Non.

ABELARDO: Polo menos o ano pasado.

E: Non víchedes moitos?

ABRAHAM: Non.

E: Qué similitudes e que diferencias vedes entre Napoleón e Hitler? ...a ver similitudes, en qué se parecen?

ABELARDO: Ambos conquistaron. Ambos eran líderes dun grupo de xente, un dun exército, outro dunha ideoloxía. Tiñan madeira de líder os dous, non?.

E: Algunha similitude máis?

ABELARDO: No sé.

E: Diferencias?

ABELARDO: A Napoleón foi un pouco, foi o que ascendeu na escala política, Hitler digamos primeiro dixo unha cousa, e logo fixo outra.

E: O sea Hitler sería un hipócrita.

ABELARDO: Sí.

ABRAHAM: Tampouco creo que sea un hipócrita. Unha persoa que conseguiu o que conseguiu non creo que poida ser calquer persoa

E: O que conseguiu Hitler?

ABRAHAM: Non me refiro a matar a un montón de xente e tal. Facer que tanta xente estivera do seu lado, e fixera como quería.

ABELARDO: Porque él foi a mais. Igual tiña pensado unha cousa nos comezos pero viu que podía máis e, bah, pasou o que pasou.

E: Y eso que sería unha similitud, unha diferenza?

ABRAHAM: No sé, no sé.

ABELARDO: Uf, Napoleón xa...

E: Controlades máis a Hitler que a Napoleón? Vos soa máis e coñecedes máis?

ABRAHAM: Yo conozco poco de los dos, no me interesa.

ABELARDO: Sí, máis a Hitler que a Napoleón.

E: Gustaríamos vivir nunha colonia?

ABRAHAM: Nunha colonia?

ABELARDO: Hombre, non estaría mal. Porque, bah, se é unha área tranquila, non hai conflitos... si non sei por que non.

E: O sea nin si nin non te sería igual, X?

ABRAHAM: No sé, a min...(inaudible)

E: Que sabedes do conflito en Iraq? A que vos soa? Que e o que che ven á cabeza?

ABELARDO: Guerra de petróleo non? A famosa invasión de Bush.

ABRAHAM: Sóame o que che meta a televisión na cabeza. O que di a televisión non me interesa sabelo. Contará o que lle pareza (pérdense un par de palabras) Nin é certo nin mentira, pero bueno.

E: O sea que cres que a información que tes non é boa.

ABRAHAM: Para saber como é e os motivos é como todo, tes que estar alí e vivilos, non no medio doutras persoas y menos dunha televisión.

E: Vale. Con que partes do mundo se fixeron os europeos a nos seculos XIX e XX?

ABELARDO: A India por Gran Bretaña, no?, a xoia da corona.

E: Aínda que vos equivoquedes, aquí non hai medo, a min o que me interes a saber é, aínda que estea mal.

ABRAHAM: América

ABELARDO: Sudáfrica, tamén.

E: América dixeches?

ABRAHAM: No en el XIX no, dijiste en el XIX?

E: Dixen XIX e XX

ABELARDO: La parte de Indonesia, no?, ou esa zona, non sei, non me acordo

E: Repito non teñades medo a metela pata...

ABRAHAM: Non, que va.

E: ...ademais eu estou curado de espantos nese sentido, podría escribir un libro. Colonizar é enriquecerse?

ABELARDO: Sí.

E: Sí?

ABELARDO: Yo creo que sí.

ABRAHAM: Por que?

ABELARDO: Home, cando un país...

ABRAHAM: Que teñas máis terra non quere dicir que sexas...millor nin que as controles millor nin que...ou que teñas máis cultura porque visto desde o punto de vista doutros...impoñendo as túas, porque teñas unha cultura seguida por mais xente, aínda que sexa á forza non quere dicir que te enriqueces, incluso te pode empobrecer, porque

esas persoas que teñen unha cultura imposta eu...a min se me poñen unha cultura non vou a ensinar ós meus fillos nin contar as cousas porque se me obrigou unha cultura que levo eu dende era a cultura (faltan un par de palabras) do meu pai, do meu avó, non é o mesmo.

E: O sea, que mais ben sería o contrario...

ABRAHAM: Sí.

E: ...que é empobrecerse, colonizar é empobrecerse. Entón non te gustaría vivir nunha colonia.

ABRAHAM: Non.

E: Colonizar é conquistar?

ABELARDO: Estes conceptos, xa...

ABRAHAM: Sí. Sí.

E: Ti dudas.

ABELARDO: Supoño que sí, non sei, non estou seguro.

E: Y é oprimir?

ABELARDO: Sí, eu creo que nese aspecto, sí.

ABRAHAM: Todo o que imprime un cambio nesas persoas é unha opresión... (incomprensible)

E: Bueno vou a saltar un pouco, qué é unha colonia de poboamento?

ABELARDO: Oy, coño...Dios, no me acuerdo ya... (risas de ambos)

ABRAHAM:...unha colonia onde hai xente...donde vive xente...(risas)

E: Sabedes algún exemplo?, ó mellor vos ben algún exemplo á cabeza.

ABRAHAM: Jolin, no me acuerdo, me lo sabía...

ABELARDO: Bah, yo no me acuerdo de nada.

E: Saltamos, si queredes...

ABRAHAM: ...pero sabíamolo.

ABELARDO: O ano pasado entrou como catro veces en examen, eses conceptos.

E: Como cuatro veces?

ABELARDO: Sí, porque facía recuperación, recuperación da recuperación...

ABRAHAM: Lo harías tú cuatro veces.

E: E sempre preguntaba as colonias de poboamento?

ABELARDO: Sí, sí. Lo di en tercero, no, en tercero no dieramos historia.

ABRAHAM: El año pasado.

E: Non, en terceiro dades xeografía.

E: Qué é un explorador?

ABELARDO: Alguén que explora, no? (ri)

ABRAHAM: Alguien que é enviado para...ou que vai a recoller datos dun lugar, supoño, ou para... non sei,...para...

E: E coñeces algun explorador? Vos soa algún explorador?

ABELARDO: Ni idea.

E: Ningun?

ABRAHAM: No.

E: Por qué desaparecieron moitos pobos indíxenas?

ABRAHAM: Indíxenas...?

ABELARDO: En América, se refere...?

E: Non, en xeral, os pobos indíxenas desapareceron moitos, non?.

ABRAHAM: Como os indios, por exemplo, o sea, os indios por exemplo os...?

E: Indios, hai moitísimos tipos.

ABRAHAM:...os sioux, por exemplo,os...

E: Os sioux existen, pero vamos...desapareceron...

ABRAHAM: Refíreste a este tipo de indíxenas?

E: Sí, sí, a ese tipo de indios, non ós da India, me refiro ós pobos indíxenas, ós nativos.

ABELARDO: Opresión, opresión dos países conquistadores.

ABRAHAM: Eu recordo máis ou menos dos sioux, un libro pero non sei así de todo, cando hai nun mesmo territorio...por exemplo os indios, non?... e outras persoas, o sea os blancos, non sei, os americanos serían, non sei...sempre consideraban ás persoas, no sé menos civilizadas como inferiores a eles, entón ademais como crecían moito número e moi rápido, non sei... matábanos e tal... non me acordo, xa fai tempo que o lin o libro.

E: O sea, básicamente a ti te soa que os mataban e que os mataban porque os consideraban inferiores.

ABRAHAM: Sí, a min me soa, pero sei que eran más cosas, non sólo eso.

E: E a ti dis que pola opresión, que eran oprimidos.

ABELARDO: Eu creo que en parte sí, ou tamén as guerras propias entre pobos. As guerras, o da fronteira, cando desaparece a fronteira de Estados Unidos esta, na peli de *Bailando con Lobos*.

E: Que a vichedes, o ano pasado?

ABRAHAM: A peli esa? Non teñoa eu, porque a min gústame moito.

E: E que xa ten os seus anos.

ABRAHAM: Sí.

E: Siguen desaparecendo os pobos indíxenas?

ABELARDO: No sé.

ABRAHAM: Desaparecendo ou modificándose.

E: Cambiando, pero non desaparecen.

ABELARDO: Home, haberá pobos que desaparezan e haberá pobos que non

ABRAHAM: Cambiar sí...

E: O sea, non máis que o resto dos pobos.

ABRAHAM: Cambiar sí, porque sempre se lles acaba imponiendo, non imponiendo...incorporando por exemplo metais, non sei como se chama agora a tribu...

E: O sea modernizándose.

ABRAHAM: Sí.

E: Xa que sacache o tema antes, qué pelis coñeces sobre o imperialismo o como...?

ABRAHAM: *Bailando con lobos*, la de *El patriota*, non sé si es...

E: Non a vin, sei de que trata.

ABRAHAM: Es de guerra entre los americanos...

ABELARDO: *Braveheart*.

E: *Braveheart* en certo modo, non?

ABELARDO: Escocia y Gran Bretaña.

ABRAHAM: Eu de cine non sei moito.

ABELARDO: El cine, ni idea, no me gusta,

E: Que libros coñeces sobre o imperialismo ou vos soan?

ABRAHAM: Ninguno.

(risas de ambos)

ABRAHAM: Yo tengo un libro, pero bueno es una carta de un jefe indio que es... bueno, es tal cual que dio un comunicado al presidente de los Estados Unidos, bueno dio un discurso y se escribió el libro

E: Libro, é un libro.

ABRAHAM: Sí, se escribió el libro tal cual lo dijo, o sea, es el discurso en realidad que le dice que las tierras para comprárselas y meterlos en una reserva, no me acuerdo

tampoco del nombre, son nombres larguísimos, que bueno que les quitan las tierras y tal y que él no entendía, que si querían que vinieran y que se quedaran allí y tal, pero que no entendía como podían coger las tierras ellos y decir ahora es nuestra.

E: Pero, láchelo libro?

ABRAHAM: Sí, lo tengo en casa.

E: Y non te soa de quen é?

ABRAHAM: Non, porque non é un libro que escribira alguén, é o discurso...

E: O sea, que che gusta a cuestión dos indios americanos?

ABRAHAM: Sí.

E: Compráchelo ti o libro ou o tiñas por casa?

ABRAHAM: Compreino.

E: Y tes mais sobre o tema, liches máis sobre o tema?

ABRAHAM: Non, salvo en Internet, libros non teño máis.

E: Y en Internet, buscas sobre o tema, interésache...?

ABRAHAM: Tampouco podo buscar moito, teño 30K de Internet, non me da pa moito, pero bueno.

E: Pero a veces...

ABRAHAM: Sí.

E: E a ti libros, soache algun?

ABELARDO: Non, a verdade...

E: Ningún?

ABELARDO: Leo novelas sólo.

E: Pero novelas, te falo de novelas en parte.

ABELARDO: Claro, digo novelas...novelas históricas...

E: Non ten porque ser histórica, ó mellor en literatura falaches dalgunha novela da epoca? ...pero vamos, non, Personaxes, si vos falo do imperialismo...

ABRAHAM: Bueno, películas, *Gladiator* también va un poco así al principio al ser de los bárbaros y...

E: Sí, algunha relación ten. Y eso, si vos falo do imperialismo, que personaxes vos veñen á cabeza?

ABRAHAM: Napoleón...Bush.

E: Bush.

ABELARDO: A min o que mais pronto me ven é Napoleón--- no sé, tampoco...

E: Napoleón e Bush...bueno, ningún mais?

ABELARDO: No, la verdad.

E: Existe o imperialismo hoxe?

ABRAHAM: Os Reis Católicos.

ABELARDO: Ostia, es cierto, sí.

E: Pola conquista de America?

(...)

ABELARDO: Sí.

E: Existe o imperialismo hoxe?

ABRAHAM: Sí, non?

ABELARDO: Eu creo que en parte non, porque hoxe en día está todo moi delimitado, non é como antes que había países enteiros traballando para un, yo creo que o imperialismo hoxe en día non hai, non existe, pero non sei, tampouco estou seguro.

E: Pero sóache que non. E ti?

ABRAHAM: Non sei explicar...no sé...paso.

E: Saltamos. Credes que foi heroica a loita española contar Napoleón?

ABELARDO: Home, tanto como heroica...

E: Xusta?

ABRAHAM: A loita española contra Napoleón? Yo no me enteré.

E: Foi o centenario...o bicentenario o ano pasado.

ABELARDO: O ano pasado.

ABRAHAM: Non sei, yo vivo en otro mundo. No me entero de nada

ABELARDO: Home, heroica...en parte sí por que non foi exército contra exército, foi así un pouco o pobo non? Sí, yo creo que en parte sí, pode ser.

E: Y en xeral natural, que é natural enfrentarse contra un invasor?

ABRAHAM: Eso sí.

E: Sí?

ABELARDO: Sí.

E: Seguindo un pouco por aí, que lembrades ou que sabedes sobre a Descolonización?

ABELARDO: Uf, un pouco.

E: A que vos soa?

ABELARDO: Home, a que colonias de países que conquistaron quedaron libres de...ese país, pero...

ABRAHAM: Pero sempre quedan residuos, non?.

E: O sea, que quedan algunhas que non foron descolonizadas...

ABRAHAM: No, digo que despois aunque te descolonices sempre queda algún residuo, no...

E: Que sigues dependendo do...

ABRAHAM: Sí, dependendo ou... quédanse costumbres ou depende, a ver, porque tampouco creo que se descolonice en dous días, igual pasa un ano ou algo máis sempre queda algo aí... cambios nas costumbres, nos métodos...

E: Queda algo...dos que colonizaron?

ABRAHAM: Sí, yo creo que sí. Aínda que sexa casi inconsciente.

E: E vos soa algun período? Cando foi? Máis ou menos.

ABRAHAM: A Descolonización?

E: Sí.

ABRAHAM: Buf

E: Nin aproximadamente? Pues antes desto ou despois desto...

ABRAHAM: Home, sería despois de la colonización.

(rin ambos)

E: E a zona? Un territorio que se descolonizou?

ABELARDO: Asia...

E: Asia.

ABELARDO: Asia del sur, parte de África supoño, creo que África fue mas tarde de Asia, pero no sé, tampoco...

E: Sóache eso?

ABELARDO: Sí.

E: Vale. Que colonias tivo España?

ABELARDO: Cuba, no?

ABRAHAM: No sé, americanas.

ABELARDO: Canarias.

ABRAHAM: ¿En Portugal no hubo?

ABELARDO: Eh?

ABRAHAM: En Portugal.

ABELARDO: (ri) Portugal tiña Brasil, non?

E: Eu non podo decir nada.

ABELARDO: Tiña Brasil...España...

E: Pasamos? (rin) Conquistaron Estados Unidos algún territorio?
(...)

ABELARDO: No sé.

ABRAHAM: Ocupar, sí.

E: Por exemplo?

ABRAHAM: Iraq, están alí, Palestina, están... aínda que, o sea... mandan tropas alí e tal, a min tampouco me parece normal que manden nada, aínda que digan que é pola paz non ten que meterse en eso, tampouco (non se entenden un par de palabras) non van a ir os de Iraq as tropas que é pola paz

E: O sea que ti dirías que Estados unidos conquistar non, pero que ocupa Iraq e Palestina.

ABRAHAM: Sí, pero por interés, non polo que din...

E: Que din que é pola paz, pero non é pola paz.

ABRAHAM: Non, a paz interésalles un carallo.

E: Estás dacordo?

ABELARDO: Sí.

E: Hai algunha relación entre a Revolución Industrial e o imperialismo?

ABELARDO: Sí.

E: Cal?

ABELARDO: Creo que a Revolución Industrial ou máis a revolución que houbo na industria permitiu crear máis armamento e todo o necesario para levar a cabo unha conquista...

ABRAHAM: Diferencias de...diferencias de posibilidades.

ABELARDO: Un país en plena revolución, pois a lado dun país que non... máis atrasado... a diferencia é abismal, entón aí creo que xogou un papel importante.

ABRAHAM: Mais facilidades para conquistar.

ABELARDO: Máis medios e todo.

E: Entón credes que a revolución industrial fixo que houbese imperialismo? Levou ó imperialismo?

ABELARDO: Home, levar directamente non sei, pero creo que un pouco...

ABRAHAM: Axudar, sí.

E: Pero axudou moito. Entón si non é a causa principal é unha causa importante

ABELARDO: Sí, eu creo que sí.

E: Foi Marrocos unha colonia española?

ABELARDO: Fue francesa. ...creo que non, creo que foi francesa, ¿no?.

E: Si queredes logo vos digo. Si algunha pregunta vos roe volo digo logo pero agora non.

ABRAHAM: Yo creo que non, creo.

E: Cales foron as maiores potencias coloniais?

ABELARDO: Gran Bretaña, Francia, Portugal...

ABRAHAM: España tamén.

ABELARDO: España... no.

ABRAHAM: Sí. En su época.

ABELARDO: Anteriormente e eso.

ABRAHAM: Y para.

ABELARDO: Y?

ABRAHAM: Y para.

ABELARDO: Sí.

ABRAHAM: Alemania no

ABELARDO: Creo que fue esas...

ABRAHAM: Gran Bretaña fijo.
 ABELARDO: ...Francia y Gran Bretaña.
 E: Quen foi David Livingstone?
 ABELARDO: Ni idea.
 (risas)
 E: Quen foi Gandhi?
 ABELARDO: Ah, ese sí, o que defendeu os dereitos...
 ABRAHAM: A película tamén a vin..
 E: Viches a película de Gandhi?
 ABRAHAM: Sí. Fai tempo, hai un ano.
 E: E gustouche?
 ABRAHAM: Sí.
 (...)
 E: E quen foi Gandhi?
 ABRAHAM: Defendió los derechos de... cual era el pueblo?
 ABELARDO: De...tú te acuerdas?
 ABRAHAM: No.
 E: Si queredes a saltamos, eh?
 ABELARDO: A famosa folga de fame, non?
 ABRAHAM: Eh?
 ABELARDO: A famosa folga de fame. Sí, bah, saltamos.
 E: Saltamos. Fomos os europeos importantes na historia da humanidade?
 ABRAHAM: Sí, oh.
 E: Por qué?
 ABELARDO: América. A colonización en América. Foron a conquistar América.
 E: Foron a conquistar América.
 ABELARDO: Bah, as colonias que había na India e todo por aí, toda esa zona foi moi determinante, yo creo que sí.
 E: Porque marcamos a historia de América e de...
 ABELARDO: E de Asia.
 E: E de Asia.
 ABELARDO: E de África tamén evidentemente.
 E: X?
 ABRAHAM: Tendo en conta que o mundo é unha merda, pois sí.
 E: Pero dentro da merda que é nós fomos importantes nesa historia.
 ABRAHAM: Facendo merda, sí.
 ABELARDO ri.
 E: Que recordades sobre a guerra de independencia de Estados Unidos? Algún personaxe? Algunha data?
 ABELARDO: O 1776.
 ABRAHAM: Buf, yo tanto no llego.
 ABELARDO: Sí, pero me acuerdo de 1776, de...Dios... no me acuerdo del nombre, no me sale.
 ABRAHAM: Yo me acuerdo del cuadro.
 E: ¿Qué cuadro?
 ABRAHAM: De la...de la firma de la...de eso, de la...tratado de independencia.
 E: Ah.
 ABRAHAM: Me acuerdo del cuadro, de la imagen del cuadro...no me acuerdo de más.
 E: Do libro de texto. E por que te chamou a atención? Non sabes por que? Te chamou a atención.

ABRAHAM: Debí echar la hora mirando pa él.

ABELARDO ri.

E: Personaxes, ou que pasou?

ABELARDO: Que os estados de Estados Unidos firmaron a súa independencia coas... das colonias europeas, ¿no? o sea , que eran colonias de Europa, de países de Europa e aí foi cando se descolonizaron.

ABRAHAM: Ah, eso sí.

ABELARDO: E George Washington, non me salía.

ABRAHAM: Ah, eso sí.

E: Esta é peor aínda. Que lembrades das guerras de independencia latinoamericanas?

ABRAHAM: Que?

ABELARDO fai xesto de sorpresa.

E: Ou que lembrades da independencia latinoamericana?

ABELARDO: Foi mais tardía que a de Norteamérica.

ABRAHAM: Uf, nada.

E: Nada? E das guerras napoleónicas?

ABELARDO: Eu non me acordo.

ABRAHAM: Nada.

E: Nada? Entón, credes que é pouco, nada, algo ou moi importante estudala guerra de independencia dos Estados Unidos? Pouco, nada, algo ou moito?

ABRAHAM: Nada, porque eu non me acordo del e sigo...

ABELARDO: Creo que algo, algo sí, porque sempre está ben saber un pouco o que pasou pero...:

E: Pero algo, algo e nada

ABELARDO: Algo, tampouco moi...

E: Pero non é das cousas que ti dirías, si hai que saber historia...

ABRAHAM: Saber o que pasou e xa está.

ABELARDO: Home, eu creo que saber hai que sabelo, evidentemente. Igual que sabemos o descubrimento de América e todas as guerras en Europa, creo que tamén deberíamos saber a independencia de...

E: De América.

ABELARDO:...de América.

E: Vale. Y da guerra de independencia latinoamericana? Da independencia latinoamericana? Pouco, nada, algo, moito?

ABRAHAM: A min tampouco me interesa.

E: Nada?

ABRAHAM: Pouco.

E: Non, non digo que che interese, digo que consideres que debería saberse...é moi parecido, pero bueno.

ABRAHAM: É que me interesa saber máis cousas das que se debe saber e das que se debe saber non se saben.

E: O sea, que non, que nada, que hai cousas máis, moito máis importantes para saber

ABRAHAM: Sí.

ABELARDO: Home, eu daríalle menos importancia que a de Estados Unidos e Norteamérica.

E: O sea, preferirías estudiala independencia latinoamericana, cres que é mais importante?, a de Estados Unidos.

ABELARDO: Sí.

E: Y as guerras napoleónicas?

ABELARDO: Home...pouco diría eu.

E: Pouco, tirando a nada.
 ABRAHAM: O mesmo.
 E: De ter que elixir que estudaríades da historia contemporánea, que credes que é o principal entón? É dicir, esto sí que hai que sabelo.
 ABRAHAM: Da historia contemporánea?
 E: Do que pasou nos ultimos douscentos anos.
 ABRAHAM: O dos nazis.
 E: Os nazis.
 ABELARDO: As dúas guerras mundiais...
 ABRAHAM: Sí, as guerras mundiais...
 ABELARDO: A guerra fría.
 E: Ti as guerras mundiais.
 ABRAHAM: Sí.
 ABELARDO: Y, bah, todo o que houbo na URSS.
 E: O bloque oriental, ou sexa a guerra fría.
 ABELARDO: Non sei, pouco máis.
 E: Vale. Por que invadiron África os europeos?
 ABELARDO: Polas minas.
 E: Polas minas.
 ABRAHAM: Sí. Os recursos que tiñan, os recursos medioambientais, supoño...para aproveitarse.
 E: Para aproveitarse. En que se parecen ou en que se diferencian os misioneiros dos membros das ONG's que van ó Terceiro Mundo?
 ABRAHAM: En que se diferencian?
 E: Ou en que se parecen.
 ABRAHAM: Os misioneiros van a...déjame pensar... van a colonizar, van a ensinar por exemplo os da Igrexa, non?, empezan a contar historias de que teñen que facer isto porque é a palabra de...claro, a xente, a ver, é crente, normalmente son crentes, e intentan cambiar as súas creenzas religiosas como as outras persoas intentan cambiar a súa cultura para obter algún beneficio, porque realmente os misioneiros, non...os que axudan ás ONG non van a...bueno, eu penso que non van a ... a intentar cambiar nada, simplemente axudar e a que intenten seguir coa súa forma de vida dunha maneira máis...
 E: Positiva.
 ABRAHAM: Sí.
 E: Vale. ABELARDO?
 ABELARDO: Estou dacordo.
 (soa o timbre)

8.4. CARLOS:

CARLOS: 18 anos, relaciones laborales o escuela naval militar. 10. Regular.

E: ¿Qué películas conoces sobre países o culturas sometidas?

CARLOS: ¿Películas sobre países o culturas sometidas?

E: Piénsalo.

CARLOS: Películas sobre culturas o países sometidas...

E: Si no te viene ninguna a la memoria...

CARLOS: No es que sobre... concretamente sobre países...quizás alguna... sobre no, es que...no es que me viene ahora mismo ninguna sobre, o sea que sean... que sean... de país o sea que traten historias sobre los países o por ejemplo una película hecha en Pakista...eN Pak...o sea en la India.

E: Puede estar hecha en la India pero tiene que ser sobre alguien que esté sometido...o que se rebele contra alguien, pero tiene que ser un país o una cultura, no una persona.

CARLOS: Pues hicieron de Mandela hace poco una de Hollywood... Nelson Mandela...sobre Sudafr...sobre la historia de cuando estuvo encarcelado. La verdad es que no la vi, pero dieron muy buenas críticas.

E: Ay, yo ni siquiera oí hablar de ella.

CARLOS: Y la del *Che*, que hace Benicio del Toro.

E: No la vi tampoco.

CARLOS: Benicio del Toro, que salió ya la segunda parte, parece que también salió. Y me parece que... ah, y la de Martin...*Malcom X*, hecha por...

E: Spike Lee.

CARLOS: Spike Lee. No sé si hay...no sé si habrá alguna de Martin Luther King.

E: Yo no vi ninguna.

CARLOS: Se que hay la del Che, se que hay la de Nelson Mandela y se que hay la de Malcom X.

E: Bueno, hay millones, sólo para ver las que te suenen ¿te gustan es tipo de películas o no especialmente o...?

CARLOS: No especialmente, más que la película me tendría que gustar un poco lo que es el personaje, o sea, no gustar que me atrayese de manera bastante fuerte para ir a verla

E: ¿Es mejor vivir en un país que conquista?

CARLOS: En parte sí, en parte sí, porque si vives en un país que conquista no... o sea, está claro que no va a ser lo mismo que vivir en un país que es conquistado que siempre vas a ser de la clase, o sea, no vas a ser de las clases dirig... o sea, siempre vas a tener que vivir sometidos a otro. Si vives en un país que conquista no tienes que estar ya en una clase dominante pero sí que puedes ascender igual ya lo que es clase social, tener mejores condiciones de vida.

E: Sí, se entiende. ¿Te interesan los conquistadores?

CARLOS: Sí, la verdad es que es bastante interesante ver en la historia los conquistadores que hubo a lo largo de las épocas.

E: ¿Y se te queda mejor? ¿Todo lo que tengas que ver con conquistadores crees que se te queda más fácilmente?

CARLOS: Sí.

E: Lo que gusta suele quedar más ¿Y crees que se estudia mucho en historia? ¿En las clases de historia estudiaste mucho historias de conquistadores?

CARLOS: Hombre, conquistadores, lo que se dice conquistadores, no. Más se pude estudiar por ejemplo si fueron, si se hizo lo que es un gran imperio pudo igual ser el

romano, cuando Francia de Napoleón, con los españoles eso sí, pero lo que es estudiar al... por decirlo de alguna manera, conquistador, al personaje...

E: La biografía.

CARLOS: La biografía, o igual un poco más lo que hizo más detalladamente, no, se suele estudiar más...

E: El imperio y no el tío.

CARLOS: Sí.

E: ¿Qué similitudes y diferencias ves entre Napoleón y Hitler?

CARLOS: Hombre, ambos los quisieron expandir...

E: Ambos los, ves...?

CARLOS: ...los dos quisieron expandir lo que sería su país dentro de Europa expandirlo y alcanzar más territorio: los dos lo hicieron mediante la fuerza, uno Francia y el otro sería Alemania, pero...o sea, los dos lo hicieron mediante la fuerza.

Diferencias: Hitler salió elegido democráticamente, Napoleón, no. Diferencias: digamos que Hitler tenía una ideología de extrema derecha, lo más fascista que se vio nunca y Napoleón no era tanto de esta índole, y bueno la diferencia de siglos.

E: Ah, la diferencia de siglos. ¿Te gustaría vivir en una colonia?

CARLOS: Hombre, vivir en una colonia no me gustaría y si tuviera que elegir sería ser ciudadano de la metrópoli y ir a la colonia no ser de la colonia...

E: O sea, colonizador y no colonizado. ¿Con qué partes del se hicieron los europeos en los siglos XIX y XX?

CARLOS: Pues se hicieron con, si no me equivoco, con África, parte de Sudamérica...

E: ¿Toda África?

CARLOS: ¿Toda África?

E: Pregunto.

CARLOS: ¿Toda África?...pienso que casi toda África porque... los hubo... sí, menos los países del norte de África, no sé si estarían todos colonizados, Egipto...

E: Luego si quieres te lo digo.

CARLOS: Pero pienso que toda África menos quizá algunos territorios de la zona del norte que hacen con el Mediterráneo, pero el resto sí porque hasta Marruecos, el Sahara y después centro y Sudáfrica sí, porque estuvieron belgas, italianos, sí, sí.

E: ¿Qué más?

CARLOS: Después creo que zona asiática, o sea, parte de... porque Filipinas, la India, incluso Pakistán no sé si estaría también, después estuvo en China hubo ciudades como... no me sale ahora el nombre... que fue de los ingleses, no me sale ahora... que hasta hace poco... Hong Kong, que hasta hace poco era colonia británica, y ...no...sí...Filipinas...puf, tendría que pensar en más, pero muchas de las islas que estuvieron, o sea, que cerca del asiático, que están entre Japón y Australia y todas esas, estuvieron...

E: Colonizadas.

CARLOS:...colonizadas y después si no me equivoco no estoy muy seguro, pienso que algunas zonas de Sudamérica... no, no, Sudamérica ya no o...espera... independencia.... Sudamérica... no sé si igual Brasil.

E: Esto sólo lo estudiaste el año pasado ¿no?, o sea, lo que sabes aparte de eso es de leer tú cosas o de verlas tú por tu cuenta.

CARLOS: Sí, sí, todo fue estudiado del año pasado.

E: Pero bueno, tú el año pasado ya sabías cosas de esto.

CARLOS: Parte sabía, pero no sabía tan centradamente.

E: A ver, dijiste África, partes de Asia, dijiste la India, Filipinas, Hong Kong...

CARLOS: La India...sí...Pakistán...

E: ...archipiélagos del Pacífico...

CARLOS: Indonesia, es que...concretamente no sabría decirte todos, pero parte de Asia fue...Japón ya no constaría como... porque Japón nunca fue... sería que fue... sería colonizado... colonizado, siempre se intentó tratar con él mas que colonizar.

E: Es discutible, ¿eh? Pero bueno, ya es un tema bastante más complejo. ¿Colonizar es enriquecerse?

CARLOS: No, en parte se hace por...con el fin de enriquecerse. Las metrópolis lo hacían con el fin de conseguir más recursos, más territorio, incluso más... digamos... gente, obreros por decirlo de alguna manera, para intentar de esa manera, o sea, coger más poder, o sea, se hacía con el fin de enriquecerse, pero no tenía que ser obligatoriamente enriquecer...no es decir...no, colonizas y por colonizar ya te enriqueces, no siempre, pero se hacía con ese fin.

E: O sea, el objetivo era enriquecerse pero podías no enriquecerte.

CARLOS: Sí.

E: ¿Colonizar es conquistar?

CARLOS: En parte sí porque una vez que colonizaba el pa...la metrópoli que colonizaba conquistaba el territorio, o sea, imponía sus leis sus normas, su cultura, ahí está el caso por ejemplo de los belgas en el Congo, aunque fue más bien de Leopoldo, o sea, pero en casi todos los países que llegaban impusieron sus normas, su cultura, y se cambió drásticamente. O sea, esa zona ya no pasaba por ejemplo la India... la India pasó a ser colonia británica y se adoptó el modelo británico, donde no había discusión de... no... no, no, se conquista y se adopta el modelo que hay de la metrópoli.

E: Entonces, sí que es conquistar.

CARLOS: Sí, sí.

E: ¿Colonizar es oprimir?

En la mayoría de los casos, sí, se oprime al pueblo para tenerlo dominado, controlado.

E: ¿Puede ser bueno ser colonizado o conquistado?

CARLOS: Hombre, puede ser bueno, puede que... porque muchas veces llevas igual lo que sería... llevas mejoras que... o sea, hay diferentes adelantos, por ejemplo en la tecnología o en las costumbres, o sea, si por ejemplo si cuando... si colonizaban países europeos países... centro... o sea, de África estaban claro que los países europeos se...tenían mas tecnología y más medios, estaban más desarrollados, entonces...

(Parada breve anunciando una parada inminente)

CARLOS: Pero, casi siempre era que no, que no era bueno.

E: La mejora es tecnológica...

CARLOS: La mejora es tecnológica, sí, tecnológica, y que llevaban más medios y... o sea, hacían adelantos tecnológicos, pero no había mas aparte de eso.

E: ¿Es malo conquistar a otros?

CARLOS: La mayoría de las veces,... o sea, por no decir siempre, sí es malo hay algunos casos en que es casi imposible justificar, o sea, se puede justificar...

(Interrupción de unos segundos al entrar un par de alumnos en la sala en que se realiza la entrevista a recoger material)

E: ¿Por qué se hace?, ¿por qué se conquista a otros?

CARLOS: La mayoría de las veces se hace por intereses y... de tipo económico, o sea, quieres conseguir... o incluso igual también...o sea, siempre es por interés pero igual que no sea económico, igual estratégico ya fuera para...para relacionarse con el resto, o

sea, de países o incluso estratégico-militar, porque les interesaba pero... o sea, siempre es por interés...

E: O económico o estratégico.

CARLOS: Sí.

E: ¿Que es ser imperialista?

CARLOS: ¿Imperialista?...ser imperialista...

E: Piensa, ¿eh?, no...

CARLOS: Sí, sí...imperialista, pues sería... si nos ponemos... ser imperialista sería que tú...o sea, por tener más poder dominaras otros territorios por intereses, es que ser imperialista hoy en día... es que definir..., sería básicamente usar el poder que tienes o intentar dominar más territorio, intentar... o sea, expandir tu poder, básicamente, no se me ocurre otro término para definirlo.

E: ¿Qué es la esfera de influencia de un país?

CARLOS: ¿La esfera de influencia? Sería...sería...la esfera de influencia...digamos el control, no el control...la capa...eh, sería la...

E: Piénsala, ¿eh?, si quieres saltamos a otra, tampoco te agobies.

CARLOS: La esfera de influencia de un país...pues, la saltamos.

E: No pasa nada, mira las que hay ¿Qué es un colono?

CARLOS: ¿Colono? Pues, un colono... colono, colono... un colono, los colonos...un colono sería aquella persona que... o sea, la cual pertenece a un país, a la metrópolis que conquista un territorio y el cual pasa a vivir allí... o sea, para vivir para trabajar la tierra, pasa desde el país que coloniza, pasa del país que coloniza, de la metrópoli, al país colonizado... a vivir allí pasa es...o sea, y pertenece al país colonizante.

E: ¿Sabes algún ejemplo? ¿Puede poner algún ejemplo?

CARLOS: Los colonos británicos en Estados Unidos, los colonos franceses en los diferentes tipos, ya fuera Argelia o las islas que tenía en el Pacífico.

E: Define expansionismo.

CARLOS: Falta colonia de poboamento.

E: Ah, sí, ¿qué es una colonia de poblamiento?

CARLOS: ¿Una colonia de poblamiento? La saltamos mejor... sí, porque no...

E: Define expansionismo.

CARLOS: ¿Expansionismo? Pues sería... el expansionismo, el expansionismo...o sea, que sería la política de, digamos expandirte a ciertos territorios, de intentar albergar mas territorios a partir del tuyo, no sé cómo... muy bien como definirlo.

E: Compara a los misioneros con los voluntarios en los países del Tercer Mundo.

CARLOS: Hombre, los voluntarios son personas que sin tener que pertenecer digamos a índole religiosa van a países subdesarrollados a trabajar, a ayudar, van por su propia voluntad muchas veces... o sea, los misioneros siempre pertenecen a índole religiosa y muchas veces no iban por su propia voluntad, o sea, iban obligados. Iban a ayudar pero no iban de manera tan desinteresada como van los propios voluntarios....ya está.

E: ¿Qué es un explorador?

CARLOS: ¿Explorador? Un explora...exploradores ahora mismo se me ocurren...

E: Si quieres empieza diciéndome alguno, puedes empezar al revés.

CARLOS: Podría decir Colón pero...

E: Pues...Colón.

CARLOS: Pero...o sea, no sé si se adaptaría el término...

E: En parte yo creo que sí.

CARLOS: En parte sí, porque quiso descubrir una nueva rutas. Exploradores serían aquellos que intentan descubrir, o sea, ya sean nuevas zonas, nuevos territorios, intentan descubrir novedades, sobre todo geográficas.

E: Yo nunca lo había pensado, pero algo de explorador sí que tiene, sí... ¿y qué sabes decir de ellos, de los exploradores?

CARLOS: Que intentan descubrir novedades sobre todo geográficas, pienso yo que sería.

E: Y ¿para qué? ¿Por qué?

CARLOS: Pues normalmente lo buscaban para... para el país al que pertenecen en parte eran contratados para descubrir ya fueran nuevas formas, nuevas rutas para comerciar, nuevos territorios que explotar. Ahí también se me ocurría después los exploradores me vino a la mente los que eran usados por ejemplo, ¿no sabes?, por el ejército, por aquellos que iban a países...

E: En plan scouts, sí, sí, los que van delante de la tropa...

CARLOS: Sí, sí, se me ocurrió eso...

E: ¿Viste en algunas otras asignaturas cuestiones sobre conquistas o sobre imperios o sobre territorios que se independizan?

CARLOS: ¿En otras asignaturas?

E: Que no sea historia, claro.

CARLOS: Que no sea historia... quizá, no sé si este año en Ciencias Políticas tocamos algo de la independencia, sé que tocamos de los imperios, en Introducción a las Ciencias Políticas y Sociales

E: ¿Quien te da eso?

CARLOS: (...) Vimos videos de introducción a la independencia de los países... a los cambios que hubo desde las ciudades-estado hasta los estados modernos pasando por los imperios, los diferentes cambios que hubo. Pero fundamentalmente pienso que en historia, no sé si este año en geografía dimos... no, porque no llegamos a dar países, ya dimos, pero no, sobre todo en historia, quizá... igual en alguna otra asignatura se nombró pero...

E: Pero ¿en Ciencias Políticas no os dieron por ejemplos concretos?

CARLOS: No.

E: ¿No te suena ningún ejemplo?

CARLOS: No, en Ciencia políticas dimos de los cambios de las ciudades-estado pasando por los imperios... el francés, pero no dimos concretamente independencia de países.

E: ¿Y en Literatura nunca visteis nada parecido?

CARLOS: En Literatura...

E: Ni en Lengua.

CARLOS: En Lengua, lengua, lengua, no porque tam... no, porque en Lengua este año vimos sobre todo exaltar el nacionalismo pero no de decir independencia, no.

E: ¿Qué sabes del conflicto en Iraq?

CARLOS: Del conflicto en Iraq. Un conflicto que viene ya desde la primera guerra del golfo con Bush padre.

E: ¿Cómo?

CARLOS: O sea, es un conflicto...

E: Ah, con Bush padre.

CARLOS: Ya viene de antes, pero el conflicto actual viene por George Bush después del atentado de las Torres Gemelas que empezó su política antiterrorismo mundial y se le dio por... primero Afganistán y después Iraq, con la excusa de que había bombas de destrucción masiva, pues entraron ahí, y es la verdad un conflicto bastante difícil porque... porque digamos que aparte de que hay ya multitud de multitud de facciones ya dentro del país que se matan entre ellos... fundamentalmente porque no sé si es que no

acepten o una minoría no está de acuerdo con eso, o sea con... digamos con el dominio que ejercen británicos y americanos y...

E: ¿A ti te parece justo o injusto el conflicto en Iraq? ¿O no tienes opinión?

CARLOS: Injusto. En su día viendo las miserias, o sea que decía la gente, o sea que daban los medios, quizás un poco manipulados, pero no totalmente, porque es cierto que se vivían bastantes atrocidades, ya el caso de los kurdos que fueron masacrados, me parecía justo que se entrara por la fuerza porque si...si de...o sea, si tres cuartos de la población o dos cuartos están viviendo mal intentar un poco nivelar, pero ahora mismo me parece injusto porque no sé si se planteó mal y ahora mismo lo único que se consigue así es que se maten entre ellos y matar a soldados que muchas veces van allí porque están obligados y no les queda más.

E: Ya ¿Otra?

CARLOS: Sí.

E: ¿Todos los pueblos deben ser independientes?

CARLOS: Yo pienso que sí, o sea, yo pienso que sí, quizás no que sean independientes... a ver, había que aquí quisiera diferenciar. Pienso que tienen que ser independientes en cuanto a que se les den unas libertades, o sea que no estén sometidos, toda persona tiene que tener unas libertades comunes, que, o sea, que nadie le obligue pero si nos referimos a ya independientes de si ya, si vamos a más, a más ciertos territorios, no siempre por qué.

E: O sea, ¿te refieres a tener bandera, fronteras y todo eso?

Sí. Sí, eso me parece bien, pero sobre todo que sean los territorios sino los habitantes que tengan independencia, o sea...

(Breve interrupción al entrar unos alumnos a devolver el material recogido antes)

E: ¿Y pueden serlo?

CARLOS: No, no igualmente todos pueden serlo.

(Se interrumpe unos segundos la grabación e se detén a grabación)

E: ¿Por qué invadieron África los europeos?

CARLOS: Por motivos económicos básicamente. Vieron que era un territorio sin explotar, que debido a que ellos eran sobre todo a la superioridad militar que tenían, vieron que África era por decirlo de alguna manera un blanco fácil, que... un territorio que estaba atrasado, bastante subdesarrollado comparado con ellos y que si lo invadían no iban tener mayor problema e iba a ser muy rentable, iban sacar bastante beneficio.

E: ¿Y que podían sacar de África? ¿Qué te suena?

CARLOS: Mano de obra sobre todo se sacó porque prácticamente por decirlo de alguna manera se co...se importaba y se exportaba personas de un país a otro, después recursos materiales, por ejemplo... ¿qué fue?, el caucho, famoso del Congo Belga, ¿no?, que fue explotado durante años y después minerales, minerales fueron muy...bastante explotados.

E: ¿Cómo era África antes de la llegada de los europeos?

CARLOS: Pues África... muy distinto de ahora, porque África, sobre todo en el centro y sur de África era... o sea, era un territorio que prácticamente no había fronteras, y las fronteras las marcaban las diferentes tribus que había. O sea, un caso el de los hutus o tutsis, pues los hutus ocupaban todo una...una... digamos un territorio y los hutus y los tutsis otro, no había... en principio no había mayor rivalidad. Llegaron los europeos, cortan de diferente manera, y puede que haya tribu... o sea, los hutus que estaban en un

país se encuentren en tres diferentes, y los tutsis igual, además se encuentran en el mismo país, tienen que compartir mismo territorio muchas veces, y este caso viene perfecto el ejemplo, muchas veces incluso se usaban tribus para que dominaran al resto de la población.

E: ¿Quién los usaba?

CARLOS: Los propios colonizadores europeos, o sea, los usaron como digamos...

E: ¿Pero tú leíste algún libro sobre colonialismo o algo?, porque eso no lo dimos el año pasado, por ejemplo.

CARLOS: No. Eso lo... eso mucho...o sea...

E: De leer cosas tú.

CARLOS: De leer, sí, y a mi padre que siempre le gustó eso mucho la historia y siempre le pregunté, y muchas películas, de eso sí que vi bastantes películas.

E: Sin embargo que yo sepa una película sobre eso de tribus de los colonizadores utilizando a unas tribus contre otras a mi no me suena ninguna.

CARLOS: No. O sea, vi del conflicto entre hutus y tutsis.

E: Pero que leíste ¿libros o revistas?

CARLOS: Revistas.

E: ¿Y que revistas de historia?

CARLOS: Revistas propias, revistas, no, leía artículos, por ejemplo, si salía un artículo en *El Semanal*, pues leía el artículo, si un día en Internet veía cualquier noticia, pues entraba y buscaba lo que era la historia.

E: Es que yo a veces, claro, me cuentas cosas y pienso, ¿de donde sacará esto?

(Breve aclaración sobre la distribución del tiempo que queda de entrevista)

(Se enseña foto Vietnam)

CARLOS: Pues ésta es una foto bastante famosa, famosa, famosa... eh...sobre todo por la historia de la niña, historia que se supo después, que el pueblo donde estaba la niña fue bombardeado con napalm, y digamos que a la niña le cayó prácticamente encima y le quemó la piel, le quemó la camisa, y fue una historia conocida, o sea, es uno de los mas importantes iconos de...de... o sea, de la guerra de Vietnam, que es bastante conocida y , de hecho, o sea, leímos el año pasado un texto sobre esta historia y esta niña... o sea, es una historia conocida y más representa la guerra de Vietnam, sobre todo los efectos colaterales de la guerra que fue sobre todo ahí, que más que porque era una guerra que enfrentaba... dentro de un país enfrentaba a los americanos con rebeldes que hacían guerra de guerrillas, entonces la mayoría de las veces lo que se provocó fue muerte de civiles.

E: ¿Y recuerdas quien había bombardeado esa aldea?

CARLOS: Bombardearon, no fueran los ameri... ¿fueran los americanos o fueran los propios de Vietnam?...yo diría los americanos, pero no estoy por apostar porque no sé si...

E: Lo importante es más o menos incluso si tienes dudas que lo digas, si tienes mucha duda luego te lo digo yo

CARLOS: Yo pienso que fueran los propios de Vietnam que habían sido... o sea, les dejaron los americanos y fuera...fuera un piloto vietnamita me parece que bombardeó, no estoy seguro, pienso que fue el propio piloto vietnamita que bombardeó.

E: Yo lo que quiero ver es si recuerdas este tipo de cosas, porque a veces os quedáis mucho con lo de la foto...ésta, que también la habíamos visto.

(ensínase foto Arxel)

CARLOS: Sí, éste además nos pusiste un ejemplo de las desigualdades. Es de Argelia si no me equivoco, sin mirar hasta puedo decir que es de Argel. Además la pusiste como ejemplo porque se podía ver quizás colonos franceses las diferencias que había entre los colonos franceses y los propios argelinos por decirlo... o sea, determinados argelinos que ya nacían allí, se veía que perfectamente, se veía que fuera una ciudad europea, incluso si no sé si no habíamos dicho Cuba, incluso algunos dijéramos que fuera La Habana.

E: No me suena eso.

CARLOS: Pero pienso que... me acuerdo que en clase dijéramos que al principio que sí y yo me parece que fuera uno de ellos porque se me parecía un montón pero... o sea, se ve que parece que fuera una ciudad europea, porque además de ven los coches, se ven los edificios, se ve que hay buena carretera, y llama la atención los niños que están limpiando a los militares, que dijeras, y que, o sea, que debía ser algo normal, porque la gente está pasando y ninguno se sorprende de ver a niños...

E: Pero aún así ¿debería sorprendernos que se viera a unos niños limpiando botas?

CARLOS: Hombre, hoy en día sinceramente... hoy en día, sí, en esas épocas no, yo pienso que si vemos una foto igual de hace cuarenta años...

E: Por ejemplo tú si ves esta foto y te dicen que es París...

CARLOS: Yo me lo creo, yo si me dicen que esto es París yo me lo creo porque... o sea, es que no pinta nada con la imagen que tenemos, y menos de aquella época de los países afri... del norte de África, básicamente que fueran colonias.

E: ¿Te acuerdas de algo más? A mi me llamó la atención lo que yo... que yo os pregunté después ¿cómo sería una ciudad norteafricana de este momento?

CARLOS: ¿Una ciudad norteafricana de este momento?

E: Las cosas que dijisteis a mi me sorprendieron bastante. Es decir, tú dices esto parece París o La Habana y yo te digo ¿entonces como sería una ciudad norteafricana? ¿Cómo te la imaginabas?

CARLOS: Puf, pues la verdad... ciudad norteafricana como igual... el pueblo de España más... más... o sea más subsenvolvido después de la guerra civil, ponle...

E: Entonces, por ejemplo, ¿qué? ¿Sin asfaltar?

CARLOS: Sin asfaltar, o sea, sin carreteras, quizás menos coches, la gente caminando porque casi no coche, después no ver tantos edificios juntos ni quizás incluso lo de las palmeras y los árboles ahí, quizás tampoco eso y la gente, ahí se ve gente igual con vestidos y con trajes, no así, vestidos más de forma mucho mucho más...

E: A lo magrebí...

CARLOS: Sí a lo magrebí y aparte más... digamos no tan elegante, o sea, vestiduras más formales, mucho, y...

E: ¿Más formales estos o los...?

CARLOS: Sí, sí, o sea, no, éstos, o sea, lo de la ciudad, o sea los de la ciudad...

E: Los de esta foto, los de la ciudad europea. Y ésta... esta la vimos, menos, pero la vimos.

(ensínase foto británicos á caza do tigre)

CARLOS: Esta es de la India, se ve básicamente que estos son ciudadanos europeos porque se ve que... no sé si serían lord o lo que sean, pero se ve que son ciudadanos europeos, británicos, porque se ve que los, o sea, efectivamente van muy bien vestidos y los que los llevan son indios... fue durante la colonización británica, pone que van a la caza del tigre aquí pero... no sé que más comentar quizá... que, o sea, que eran la clase

dirigente por decirlo de alguna manera, de la colonia, eran los que más dinero tenían y mandaban sobre el resto.

(Lectura texto Ferry)

CARLOS: Es que me desconcierta un poco lo que dice al final con lo que dice al principio porque al principio parece que está justificando el colo...o sea, que justifica el colonialismo.

E: ¿Al final no?

CARLOS: Al final dice... se... o sea, se pregunta si desde que están en África los franceses, por ejemplo países como Argelia mejoraron las condiciones de vida.

E: Pero lo pregunta, ¿no?

CARLOS: Sí, lo pregunta pero no sé si lo pregunta para... afirmándolo o lo pregunta quizás con un tono... no me sale ahora... con un tono irónico.

E: ¿Pero eso lo dice Ferry?...sí... sí, sí.

CARLOS: Este es un texto que al principio... eh... o sea, tendría que saber bien si es así, pero... pa mi juraría que justifica el colonialismo, dice que hay que colonizar y pone sobre todo una idea que en aquella época estaba muy extendida, que era lo de que las razas superiores, que los europeos eran razas superiores y que, claro, que los negros eran más inferiores y que, claro, que había que colonizarlos para intentar un poco aunque suene mal, domesticarlos, porque estaban...eran unos salvajes y había que domesticarlos. Yo quizás diría que había una cierta obligación, no por razas superiores sino porque nosotros no fuéramos superiores sino porque nosotros vivíamos en países desarrollados y ellos no, y quizá sí que teníamos igual un cierto deber de... o sea, de proporcionarles información, intentar también eh...como, o sea, ayudarles, pero no porque fueran superiores o no, sino porque están en peores condiciones, están más desarrollados los europeos...

E: ¿Entonces esto existe ahora prácticamente, ¿no?, tal y como estás diciendo, nosotros estamos más desarrollados, ellos no lo están, nosotros tenemos la obligación de dar información. Por el lenguaje que usas tú menos las razas entonces valdría ¿o no?

CARLOS: Valdría pero aquí lo que justifica básicamente justifica esto pero con el fin de la explotación. Yo digo que habría que ayudarles por ayuda humanitaria

E: Pero ¿él lo dice? ¿Él dice que quiere explotarlos?

CARLOS: Dice que la fundación de una colonia es la fundación de un mercado debido...y que es una salida a las crisis que hay en la industria europea, o sea, él ya aquí dice que él justifica de esa manera, intenta justificar un poco lo que al fin y al cabo se va a hacer, que es intentar abrir un nuevo mercado para explotarlo y así ganar dinero el país y más bien lo que se tendría que hacer es no explotar, si no darle ayuda.

E: O sea que si estás en una crisis ¿tienes la obligación aun encima de ayudarles?

CARLOS: No, o sea, nadie tiene la crisis pero y tampoco, eh, tampoco se podría hacer siempre porque, ahí ta...eso se vio que no podemos estar ayudando seguido, eh... porque, claro ahora podemos, pero dentro igual de cincuenta años no se sabe si se va a ayudar, o sea en tiempos de crisis, pero sí quizás proporcionarles información con el fin más que nada de mejorar sus condiciones de vida, no con el fin de explotar, y ahí lo de razas superiores yo pienso que no, todos somos iguales.

E: ¿Las razas son todas iguales?

CARLOS: Sí.

E: ¿Y ahí se refiere sólo a los negros?

CARLOS: Básicamente sí.

E: ¿Crees que está hablando de los negros?

CARLOS: Sí, está hablando de África, yo estoy convencido de que habla de África, sobre todo.

E: ¿Y por qué lo critican? ¿Qué es lo que le dicen?

CARLOS: Lo critican después con lo... con lo de las razas inferiores eh... dicen: “balbordo nos bancos de extrema esquerda”, lo critican por eso por usar lo de las razas superiores e inferiores, eh...

E: Tómame el tiempo que quieras.

(...)

CARLOS: Ah, bien, si esto es un dialogo, se lo pregunta, ah, pensé que él estaba... ah.

E: Lo del final, sí, lo que decías tú no te equivocaste, que eso lo dice Ferry.

CARLOS: ¿Cuál fue la ultima pregunta?

E: Que por que lo critican a Ferry en el parlamento ¿por qué le acusan por que le dicen oiga...?

CARLOS: Sí, porque incluso... incluso, porque básicamente con las teorías que afirma digamos que intenta... viola los derechos del hombre, los derechos humanos porque, o sea, él dice que básicamente pa... que los trate como si fueran animales, como si fueran simplemente mercancía.

E: ¿Dice eso? ¿Qué dice?, que yo no me acuerdo.

CARLOS: Es que dice... aquí por ejemplo critican, le pregunta el señor “se atreve vostede a decir esto no pais onde se proclaman os dereitos do home?”. Y le contesta: “É a xustificación da escravitude e do tráfico de negros”.

E: Lo que dices tú de la mercancía.

CARLOS: Claro, los tra... Jules Ferry da una idea incluso de... como si fueran simplemente mercancía... este territorio... como si fuera una industria que hay que explotar que no... no le da más importancia, no piensa en los daños.

E: ¿Y por qué habla del país de los derechos del hombre? ¿Te suena de algo?

CARLOS: Sí, porque Francia, porque la revolución francesa, o sea cuando se creo la... la república, ¿Qué fue? ¿La primera?

E: La primera ¿Entonces hay alguna relación entre el imperialismo y la revolución francesa?

CARLOS: Sí, quizás... sí, sí, pienso que debe de haber, ahora mismo no hago yo idea pero... con los derechos del hombre, sí, porque fue... Francia digamos que fue pionera en... con la constitución, con los derechos del hombre y sirvió de ejemplo en muchos otros países como fue por ejemplo Estados Unidos, que se basó para adaptar, o sea, la constitución se basó en la constitución francesa. Dicen aquí un poco como si Francia fuera la cuna de los derechos del hombre... moderno, por eso le critican, que si es normal que sea justamente en Francia que lucharon por, digamos, independizarse de la burguesía.

(breves aclaracións sobre cansancio, lectura texto Salisbury)

E: ¿De qué te suena? ¿Qué crees que dice? ¿Crees que esto se podría decir ahora?

CARLOS: No. Quizás está haciendo un poco un pronóstico de lo que se iba a vivir, o sea, durante los próximos años de la época del imperialismo porque incluso dice, o sea, la... las naciones vivas, serían sobre todo los países europeos, que serían las naciones poderosas y las moribundas serían quizá los territorios, o sea, de África, naciones que claro, que no podían competir y está hablando de lo que seguirá en los futuros años, porque dice las razones filantrópicas o económicas, se irán... se irán, digamos conquistando a las naciones moribundas, que era lo que pasó durante el imperialismo y también habla de una cosa que no sé si... del conflicto entre las naciones civilizadas,

habla...habla...del conflicto entre las naciones vivas y civilizadas (acércaselle o libro)...“Xurdiron rápidamente...rápidamente as sementes e as causas de conflicto entre nacións civilizadas”, aquí quizás habla un poco, o sea, es un pronóstico, un pronóstico aunque no sea igual ya había pasado, de los conflictos por ejemplo que se vieron en África entre los propios colonizadores por digamos el dominio, sobre todo geog....sobre todo estratégico básicamente, porque se intentó, todos los países de todas las formas intentaron crear rutas en A...o sea, básicamente rutas de comercio en África, ya fuera los ingleses intentando abarcar el mayor dominio de territorio de una determinada manera, si no sé si fue... ¿quiénes fueron los que intentaron...? O sea, se expandieron de forma horizontal en África sobre todo para intentar cortar, digamos lo que sería rodear toda África y pasarla por el medio y no la dejaron. O sea, aquí habla de conflictos que surgían entre los propios países por intentar ocupar...

E: ¿Tú crees que puede anunciando algún conflicto que hubo después?...pregunto.

CARLOS: Sí, sí, aparte los conflictos o con...aparte los conflictos por los territorios o los futura...

E: No, yo digo, nosotros vivimos después de ese periodo y sabemos lo que pasó después.¿Crees que sin saberlo este señor está hablando de un conflicto que luego hubo?

CARLOS: Sí, yo pienso que sí.

E: ¿Cuál pudo ser? ¿Puede haber algún conflicto relacionado con todo eso?

CARLOS: Eh, con lo de...

E: ¿Hubo algún conflicto entre potencias europeas por culpa de la expansión imperialista?

CARLOS: ...expansión imperialista...es que...si te digo ahora la Primera Guerra Mundial, o sea, sé que en parte hubo por conflictos ya...

E: Ese fue uno de los motivos.

CARLOS: Sí...por conflictos ya hubo...o sea fue económicos, sí, hubo de todo tipo, pero quizás sí por eso ya porque había viejas rencillas entre los países que fueron...precisamente lo que pasó en la Segunda Guerra Mundial, que no quedaron resueltos los conflictos... ya rencillas, y quizás sí está hablando incluso, o sea, yo pensé en el colonialismo pero no pensé en la Primera Guerra Mundial

E: No. No. Sí, evidentemente en 1898, pero viéndolo ahora uno puede decir...

CARLOS: Sí, sí, estaba quizás haciendo un pronóstico de lo que venía los siguientes años.

E: Él dice lo que dices tú, que puede haber un conflicto. Visto ahora entonces podemos decir, oye, puede estar vislumbrando eso. El pronóstico tú dices que va a ser que los países imperialistas van a conquistar sobre todo África, repartírsela y que habrá conflictos entre ellos, y más adelante ¿como será el mundo?

CARLOS: Eh...

E: ¿Serán pueblos sometidos o los pueblos atrasados sometidos a los ricos?

CARLOS: Sí, básicamente, sí, o sea va a ver los países ricos, los del primer orden y después está el resto que estarán sometidos de diferente manera a los ricos, ya sea de manera, o sea, que estén, eh, o sea militarmente, o sea que estén...

E: Pero fíjate que a unos los llama vivos y a otros moribundos, ¿con eso crees que quiere decir algo o no?

CARLOS: Vivos y m...

E: Lo dejamos, puede ser muy lioso.

CARLOS: (le o texto en voz baixa) a punto de desaparecer, están a punto,...pero es que no sé...

E: Bueno, no, nos vamos a liar más. ¿Otro texto, preguntas o prefieres dejarlo?

CARLOS: No, no, texto, vamos a mirar el ultimo texto.

E: Hombre, de este creo que te acordabas no hace mucho

CARLOS: El discurso de Kennedy a...

E: No, no es un discurso, pero es el de Kennedy a Krushev. Jesús, que memoria. ¿Por qué te impactó tanto este texto? Bueno, a mi me gusta también es muy curioso.

CARLOS: Porque, o sea, el caso de Cuba, de... o sea, el bloqueo de los misiles de los trece famosos días...

E: Es verdad que tú hablabas mucho de la película el año pasado.

CARLOS: La película que descargué y no la vi, la tengo que ver.

E: ¿Qué dices? ¿El año pasado?

CARLOS: No, no, la descargué y no la vi, o sea...

E: Yo no la vi tampoco.

CARLOS: Pues dicen que está muy bien, es muy reciente y trabajaban actores bastante... no sé si incluso salía Kevin Costner y dos más famosos también, pero o sea famosos de...de...o sea que...que no lo hacían cualquier película, incluso igual un poco digamos de serie B, no, no, lo hacían actores que se paga bien pa que hagan la película... el caché, digamos. Pues un texto que me impactó bastante porque, o sea, porque no conocía que hubiera, o sea...

E: ¿No habías oído hablar nunca de la crisis de los misiles?

CARLOS: No, sabía que en Cuba, o sea, que Estados Unidos rechazaba a Cuba y también sabía un poco de la Guerra Fría, pero no sabía que hubiera...hubiera...o sea...que incluso en Cuba, por decirlo de algún lado es que está...está... a tiro de piedra prácticamente, la diferencia que hay, o sea, de entre la costa cubana a Miami, o sea, es que si la gente se tira en lancha, o sea, en balsa, si llega allí, o sea, cualquier...

E: Entonces por ejemplo ¿te interesa más este tema que el del imperialismo, los textos sobre la conquista de África y todo eso?

CARLOS: Sí. Quizás lo que más me gusta sobre todo es el siglo XX, el último siglo, el siglo XX, lo más reciente es lo que...o sea, lo que más me gusta.

E: ¿Y te gusta más lo más reciente que lo anterior, por ejemplo, ¿te gusta más la Guerra Fría que la Primera Guerra Mundial o no?

CARLOS: No, quizás no, quizás la primera y la Segunda Guerra Mundial me gusta más, en parte...

E: Pero, por ejemplo, a ver, una cosa que me interesa, ¿el hecho de que el rollo de Cuba aún exista hace que te interese más ver cómo es el origen, o no tiene nada que ver?

CARLOS: Claro, ver como es el origen, porque... a ver, es lo que pasa, me gusta más el siglo XX pero, por ejemplo, si no diera nada del colonialismo que nos diste, por ejemplo muchas de las cosas que ocurren ahora en el siglo XX yo... o sea, no las... muchas cosas o sea, que se ven a lo largo del siglo XX incluso algunas no las entendería porque claro, si no sabes el origen, tú ves el tema y dices...

E: Pero yo me refiero, a ver, yo este año intenté hacer una cosa, yo sigo con la idea que eso puede estar bien ¿Crees que sería mejor la clase de historia si se empezase con el presente y se explicase la historia de los problemas del presente? Es decir, imagínate, que yo empezase el año y dijese pues voy a explicar el conflicto de Iraq, entonces voy a explicar la historia del conflicto de Iraq y empiezo pues por ejemplo eso con la conquista de los británicos de Mesopotamia cuando había el imperio otomano, cae, llegan los británicos y a partir de ahí la historia de Iraq, luego cojo y digo pues ...no sé, algo que suceda ahora...pues...la crisis actual, entonces explico las crisis económicas del capitalismo, desde la de finales del siglo XIX, la del 29...que a lo mejor sería mejor, que os interesaría más en general, que sería más ameno, es decir, mira esto pasa hoy y viene todo esto de aquí.

CARLOS: Quizás sí, porque, claro, es lo que pasa, si tú estudias algo que, por ejemplo, ocurrió en el siglo XIX, puede que lo estudies, pero cuando pasa el tiempo lo acabas olvidando porque no es algo que...que...o sea, que directamente lo veas ahora, pero sin embargo, o sea, si ves que estudias algo de hoy en día, te queda, pero muchas veces no sabes ni lo que pasó, sin embargo si estudias, el...lo que está pasando ahora y lo miras desde... o sea, desde sus inicios quizá seguramente será mejor, porque te vas a acordar porque pasó ahora y, casi lo más importante, sabes que está pasando esto ahora por lo que pasó en el pasado, lo cual yo pienso que sí, que es un buen método...

E: Que sería mejor.

CARLOS: Sí, hombre, igual, no sé, pero yo pienso que quedar, iba a quedar mejor.

E: Pero en general, coincidiremos, en que la historia a la mayor parte de la gente no le interesaba. Tú ves el año pasado, a ti y...

CARLOS: Sí, sí...y para ya...

E: Y de vez en cuando a alguno en ciertos temas, pero poco más, ¿no?

CARLOS: Poco más, poco más. Sí. A mí desde pequeño mucho me gustó la historia, sobre todo la historia de... o sea, ya fuera de los grandes imperios, ya fuera de Roma, pasando por la primera y la segunda guerra mundial, también es algo que me interesó porque, o sea, es algo por decirlo de alguna manera muy reciente, o sea, que puedes ver ahora los ecos, en parte se pueden ver...y la Guerra Fría también es...sobre todo o sea, lo que pasó en el siglo XIX es lo que más me gusta.

E: ¿En el XIX?

CARLOS: O sea, en el XX.

E: Dijiste antes el XX.

CARLOS: Sí, sí. Se me acaba de ir la cabeza

(leemos textos de la crisis de los misiles cubanos)

E: Y yo pregunto, primero, ¿esto es imperialismo?

CARLOS: No.

E: No, ¿por ninguna parte?

CARLOS: Yo pienso que no, bueno, quizás por lo de Cuba, pero, no, no es imperialismo, no, no, yo ahí...

E: ¿Como por lo de Cuba?

CARLOS: Por lo de que la URSS construyera misiles en Cuba. Pero, no, no es imperialismo, porque Cuba sí, era un régimen comunista, igual que la URSS entonces todos los regímenes comunistas digamos que entre sí, sobre todo con la URSS tenían relación... no, o sea, pero no, no veo ahí colonialismo.

E: Luego, ¿se parece esto algo al imperialismo del siglo XIX? ¿Tiene alguna relación?

CARLOS: Quizás los conflictos entre las grandes potencias. En el siglo XIX el imperialismo hubo conflictos entre las grandes potencias europeas que estaban colonizando, y aquí en el siglo XX entre las... las grandes potencias que casi son ahora, aunque bueno poco les queda para ser desbancadas por China ya si no están desbancadas, pero entre las grandes potencias que había en el mundo. Había dos bloques, el occidental o, por Estados Unidos y el...y el...digamos, oriental, no, el comunista, sería la URSS básicamente, y los países, que eran la URSS y Estados Unidos, eran los dirigentes de los dos bloques, o sea, eran las grandes potencias, en un conflicto entre ellas.

E: Vale, pues, no sé, ¿Quieres seguir con las preguntas?

CARLOS: Sí, sí, sí.

E: Pues venga. O si quieres lo dejamos y seguimos otro día

CARLOS: No, no, ya que estamos...

E: ¿Por qué desaparecieron muchos pueblos indígenas?

CARLOS: ¿Por qué desaparecieron? O...porque fueron masacrados (ri) directamente muchos aunque, buah, no te creas tanto masacrados, sino que digamos que o...o sea, si había un pueblo indígena ponle, en Asia, los exportaban, o sea, los trasladaban como mercancía a diferentes puntos y acababan por desaparecer el pueblo, el pueblo...lo daban por desaparecer.

E: ¿Pero desaparecer no porque los mataran sino porque se mezclaban con otra gente?

CARLOS: Claro, es que...ra un poco lo que pasaba, si los mandaban, si una tribu tenía 100000 ponle habitantes y se envían, se envían 10000 a Sudamérica, otros 20000 a Francia, otros 40000 los mandas a Italia, sigue quedando ese pueblo, pero cada vez se van disminuyendo...

E: Entonces yo me pregunto, ¿tenía razón Salisbury cuando hablaba de razas vivas y moribundas? ¿Los pueblos indígenas están condenados a desaparecer?

CARLOS: Sí.

E: Por ejemplo estos de *Desaparecidos en la tribu*, de *Perdidos en la tribu*, esa gente, ¿no les queda nada como tal tribu?

CARLOS: Hombre, el programa justamente no lo vi...

E: Yo tampoco yo no lo vi nunca.

CARLOS: Concretamente las tribus si son tribus que en África no sean de un número ya reducido, pero las tribus así, tarde o temprano se van a extinguir, porque si ya casi se extinguieron los indios de Norteamérica, porque comparado con América, ¿qué tiene 230 millones de habitantes?

E: Más, creo, 300.

CARLOS: Y americanos ¿que quedarán?, 10 millones o menos.

E: Muchos menos.

CARLOS: Pues están casi por desaparecer e igual y... el pueblo que estaba allí asentado, pues tribus de éstas de África, están por desaparecer.

E: Entonces, ¿siguen desapareciendo?

CARLOS: Sí.

E: ¿Fue positivo el papel de España en América?

CARLOS: No, Pizarro y Cortés digamos que no hicieron muchos méritos (ri).

E: ¿Cómo?

CARLOS: Pizarro y Cortés no hicieron muchos méritos (ri).

E: Y ¿Por qué? ¿Por qué no fue positivo?

CARLOS: Básicamente porque cuando se mandaron con los...se mandaron los conquistadores como Pizarro y Cortés que fueron quizá los dos más relevantes españoles...se mandaron allí con un objetivo, que era controlar el territorio, que fuera...que fuera de dominio español y asegurarse de que era explotado para los recursos y eso se hizo sin piedad, o sea, les daba igual que se hiciera por las buenas, les daba igual que...en parte, que fuera hecho... que lo hicieran 200 personas que 50, si con 50 se iban a asegurar de que se cumplía de todas a todas, eliminaban a...o sea, fue sin piedad, se entró allí y sin piedad, se eliminó todo aquello que les molestó, se eliminó, y muchas veces se usó el papel de la religión.

E: ¿Y en el XIX también?

CARLOS: ¿En el XIX...? Sí, o sea, en el XIX no se usó el papel de la religión pero sí que, sí que...se fue allí, o sea, ellos querían explo...que les fuera rentable, si les daba igual que para eso tuvieran que eliminar a la mitad de la población, sinceramente es que les daba igual, caso por ejemplo del Congo Belga, que eran explotados por Leopoldo.

Que se escapaban... pues les rompemos los tobillos que así ya no se escapan...buscaban lo rentable, les daba igual que hubiera que hacer.

E: ¿Qué colonias tuvo España?

CARLOS: ¿Colonias tuvo España? Marruecos, Sahara, Filipinas, eh...Argen...no, iba a decir Argentina, no, sí, Argentina, no. México, fue de España ¿qué más?, Cuba fue de España, o sea, varias islas del Caribe, o sea, no sé si fue Republica Dominicana, pero también fueron de España, después...eh... después, o sea, lo de imperio azteca y india... y inca también fue de España, eh... ¿durante el imperialismo o...?, porque también podíamos meter después los territorios de cuando la Casa de los Austria o sea todo eso, pero, no.

E: ¿Qué territorios de la casa de los Austrias?

CARLOS: O sea, cuando, jová, cuando... ¿quién fue? Felipe... ¿Felipe, fue...?

E: Si me dices los territorios te digo el rey.

CARLOS: Eh...Sacro Imperio Romano Germánico.

E: Ah Carlos V y Felipe II.

CARLOS: Carlos V y Felipe II, o sea, pero los más recientes fue Filipinas eh, y...Filipinas, Marruecos...y... ¿cómo se llama? Filipinas, Marruecos, Sahara y...el Caribe, digamos las islas esas, que fueron las ultimas en perderse.

E: ¿Qué películas conoces sobre el imperialismo?

CARLOS: *Las Trece Rosas*... ¡bua! ¡*Las Trece Rosas*! ¡Qué iba a decir!

E: Tenéis una obsesión con esa peli.

CARLOS: *Las cua...**Las cuatro plumas*, me parece que era.

E: *Las cuatro plumas*, ¿La viste?¿Cuál de ellas, porque hay varias, hay tres versiones creo. La ultima, supongo.

CARLOS: La que [Heath Ledger](#), la que hace...

E: Yo no la vi, eh.

CARLOS: Pues está muy bien, que de hecho te la dijera un día, como sí, te lo dije además, no sé si fue este...este...

E: Yo es que...cogí en un sitio la antigua, la antigua era un rollo y la dejé.

CARLOS: Pues la nueva esta muy bien, es la historia de cómo el tío...la caballería de la reina éste, que el padre era un general, o sea, era un alto cargo y el tío...

E: La historia la conozco.

CARLOS: ...el tío coge y lo deja. Pues, sí, vi ésta y... después, más así del imperialismo, *Aguirre, la cólera de dios*, pero no la llegué a...vi sólo el principio, después la de que hacía Robert de Niro que eran misioneros...

E: *La misión*.

CARLOS: *La misión*... ¿Cuál más así? Una de Colón que nos pusieron, pero no vi mucho

E: Una de las dos, hay dos...

CARLOS: La de...la ultima versión ésta que hicieron de... así de Pocahontas, de...una historia de Pocahontas que no sé...

E: ¿Hicieron una...?

CARLOS: Sí, la hace Colin Farell, me parece que era.

E: Ni la mas remota idea.

CARLOS: Pues sí...que también...o sea, va de cuando llegaron los ingleses a Norteamérica con los indios, va un poco de eso y...no sé...podría...si me pongo a pensar, puedo decir muchas, pero tampoco...

E: ¿No se te ocurre más?

CARLOS: Sí, sí, hombre, la últ... *Australia*.

E: No la vi, oí hablar de ella, me hablaron de ella un chaval de primero.

CARLOS: Va, o sea, va un poco, o sea, la historia del imperialismo porque es de los ingleses cuando están en Australia ejerciendo el dominio que tienen allí... y había otra también de...de... ¡jová! que es bastante conocida, de Australia que es sobre el independentista éste, no me sale el nombre...

E: ¿Australiano?

CARLOS: ...que el tío mató a no sé cuantos guardias, o sea, de su majestad, de la policía de Inglaterra y fue perseguido, fue bastante conocido.

E: Ni idea, ni me suena.

CARLOS: Pues ya te traeré, porque la verdad es que es conocido, es la historia, es conocida, no sé si fue, supongo que es una historia real.

E: ¿Un australiano contra los británicos?

CARLOS: Sí, no sé si era colono au...o sea, colono inglés, pero sé que...

E: ¿No era un aborigen?

CARLOS: No, no, no era...

E: Ni me suena.

E: Protagonizada no sé si es Hugh Leyer y sale el... que hace de Legolas, no me sale ahora el nombre... Orlando Bloom, sale también.

E: Pues ni idea, ni... de esta ni oí hablar.

CARLOS: Pues si te la he de traer, o sea, te he de decir el título para...

E: Pues la miro, pues ya te digo, las que dices tú, el resto me suena...pero es que esta ni el tema y leí hace poco una historia de Australia.

CARLOS: Pues sí.

E: ¿Qué personajes...perdón ¿qué libros conoces sobre el imperialismo?

CARLOS: ¿Libros?

E: Si conoces alguno...vale novela ¿eh?, o...

CARLOS: Pues no...¿novela...?

CARLOS: La de Mungo Park, el comic, que...pero novela, novela...

E: El libro está muy bien, por cierto.

CARLOS: ¿...de Mungo?...¿hay un?...sí...pues novela, pues ni idea porque, no mucho, sí...

E: ¿Personajes sobre el imperialismo?

CARLOS: Pues Leopoldo II de Austria, que es así y no te sabría...buah, Nelson Mandela...

E: Tiene relación, sí.

CARLOS:...Gandhi, también por la lucha independentista, pero... así, así, yo es que del imperialismo tampoco sé muchos nombres.

E: Vale, vale, ¿qué dejó Francia en su imperio?

CARLOS: ¿Qué dejó o sea que dej...

E: Bueno, puse Francia Gran Bretaña y España, si quieres todos juntos o uno por uno

CARLOS: Básicamente dejaron la cultura, o sea, dejaron con bastante huella lo que es cultura, el idioma, el idioma fue algo que dejaron mucho, porque prácticamente todas las colonias inglesas se... inglés se sigue hablando, francesas igual y españolas...

hombre, en el Sahara se sigue hablando español, Marr...Marruecos ya no, y en Filipinas también hay gente que habla español y...

E: ¿En el Sahara se habla español? ¿Sí?

CARLOS: El marido de mi madrina, o sea, aparte que...estudió en Cuba, o sea, es que ya habla en español...

E: El que es ¿saharaui?

CARLOS: De mi madrina es saharauí, la conoció allí

E: ¿Y habla español?

CARLOS: Habla español.

E: ¿Perfectamente?

CARLOS: Sí. Habla español pero es algo curioso porque habla español con acento, o sea...

E: ¿Cubano?

CARLOS: Cubano, habla con acento cubano y un poco saharauí, también, claro, porque siempre se les nota el ser... a todos, pero con acento cubano, y a veces suelta frases que parece cubano, que dice,...que oyes y parece cubano.

E: Jová, pues vaya mezcla... ¿dejaron algo más?

CARLOS: Aparte del idioma, cultura... así que te pueda decir...idioma, cultura.

E: ¿No? ...compara el imperio español con algún otro imperio.

CARLOS: Con el romano, que hu...también fue uno grande...quizás... imperio español... podíamos también comparar con el inca o el azteca, pero quizás el español fue uno de los más, si quieres de los más representativos... estuvo, o sea, con Carlos V, porque abarcaba innumerables territorios... fue uno... o sea, era un imperio bastante grande, lo compararía si hay que comparar con alguno con el romano, que es el más...bueno o con el de Alejandro Magno que también fue...

E: ¿En qué se parecen y en qué no? ¿Por qué con el romano?

CARLOS: El romano....básicamente porque... o sea, eh...bah...con el romano...porque conquis...alcanzaron amplio dominio, tanto terrestre como por mar, porque tenían...y tenían quizás en zonas... o sea, fueron novedosos, o sea, en su época fueron los imperios...en su época los más grandes y con los que más poder tenían, y no sé, lo compararía con eso y porque quizás el romano es el que más...más me gusta de todos y si tengo que comparar algún así compararía siempre con el romano.

E: ¿Crees que fue heroica la lucha española contra Napoleón?

CARLOS: Heroica sí, fue heroica, sobre todo...fue heroica sobre todo como se resistieron a permanecer bajo el dominio francés. Sí, hombre, no heroica como podría haber sido, o sea, como fueron otras luchas, pero, sí, estuvo... fue bastante, digamos, heroica porque se resistieron.

E: ¿Existe el imperialismo hoy?

CARLOS: Pues, imperialismo, imperialismo como tal, no, pero sí que existe el dominio ya no... ya no de países, sino de multinacionales, o sea, hoy en día multinacionales... Adidas, Nike o...Zara no... Zara... también es un poco así, pero no, pero sobre todo multinacionales ya sea como Adidas, Nike o incluso Coca Cola que están repartidas, ya...tienen más influencia prácticamente que los países, son corporaciones que tienen po...o sea, un poder de influencia enorme, enorme, enorme, y bueno, y también las petroleras, o sea...

E: O sea, que habría imperialismo de empresas, de grandes empresas petroleras o...

CARLOS: ...o multinacionales, más que Adidas...

E:...productos de consumo...

CARLOS: Sí, productos de consumo...

E: ...Coca cola, Adidas...

CARLOS: Sí...quizás si tuviera que decir alguna diría Coca Cola y las petrolíferas, porque Coca Cola es la multinacional que más se conoce, cualquier sitio que vayas hablas de Coca Cola te van a hablar, y las petrolíferas porque... igual no están todas tan expandidas como Coca Cola, porque hay...y claro...igual ¿no sabes? zonas más, digamos más reducidas, pero tienen un poder inmenso.

E: Ya, pero no de Estados, no hay imperialismo de Estados.

CARLOS: No, o sea de Estados habría, pero no, no hay, es que básicamente ahora son multi...de industrias...hay...ahora habría de industrias, que son las que...tienen una

influencia brutal, o sea, pueden apoyar lo que más le convenga, básicamente hay en países que a su antojo, prácticamente como si lo dijeran a su antojo.

E: Entonces en qué se diferencia del pasado... supongo que será lo que acabas de decir ahora.

CARLOS: Sí, en que el pasado básicamente eran los pro...eran Estados lo más poderosos y ahora mas que estados son las compañías de esos propios estados.

E: ¿Qué es una gran potencia?

CARLOS: Yo denominaría como gran potencia a aquel país que digamos que está por encima, ya sea debido al nivel económico, industrial o armamentístico del resto, o sea, de entre los países, de entre las potencias, que serían los países sub...

eh...desenvolvimos...una gran potencia, una superpotencia sería aquella que está por encima de ellos con bastante diferencia.

E: Vale ¿Hay alguna relación entre la Revolución Industrial y el imperialismo?

CARLOS: Sí, básicamente los países, o sea...el imperialismo de los países potentes fue debido a la Revolución Industrial, fueron los que...los países que estaban en el poder y en parte debido a la Revolución Industrial se hizo el imperialismo.

E: ¿Por qué?

CARLOS: Pues porque necesitaban materias primas para producir y mano de obra, básicamente fue por eso.

E: ¿Sabes lo que es el derecho de autodeterminación?

CARLOS: ¿El derecho de autodeterminación? El dere...no sé, como no sea el de elegir lo que quieras, el que...como no sea el de tener una libertad para poder elegir lo que quieras tú para ti. Si no es ese, no.

E: Se parece, no es eso, se parece, luego, repito, si quieres te lo digo.

E: ¿Qué recuerdas de la guerra de independencia de los Estados Unidos?

CARLOS: La guerra de independencia de Estados Unidos? Mucho.

E: A ver, di...resúmelo un poco.

CARLOS: Estaban bajo el poder, bueno, de...primero hubo me parece que fue una, un `poco una lucha entre inglese y franceses, buah...y quedaron los ingleses con el dominio de Estados Unidos, tomaron el modelo francés de...un poco de libertad que tenían como conciencia, y se cansaron de la opresión que vivían de los ingleses y empezó la revolución, o sea, paso a paso...Motín del té de Boston fue un claro ejemplo de que no estaban dispuestos a permitir que siguieran siendo, digamos oprimidos por ellos, y siguieron un poco los propios colonos, hijos de los que... hijos de los propios ingleses, decidieron independizarse.

E: ¿Qué tipo de opresión tenían los americanos?

CARLOS: Sobre todo económica, o sea, tenían que pagar impuestos cada dos por tres, impuestos...básicamente los que les le diera la gana al gobierno inglés, a los lores, un día un impuesto de tal, al día siguiente otro impuesto, igual el doble de caro, era a su antojo, entonces ellos se cansaron de tener que pagar económicamente..

E: Vale, vale. De la independencia de Latinoamérica.

CARLOS: ¿Independencia de Latinoamérica? ¿Qué recuerdo de la independencia de Latinoamérica? Que fue... que fue casi toda, se vivió me parece en los mismos, o sea en los mismos años fue... corrientes entre...

E: ¿Te acuerdas del periodo más o menos?

CARLOS: Entre, pero es que...en mil...fue por...¿por 1900?...tuvo que ser por 1900 y pico cuando se empezaron a independizar todos seguidos.

E: Yo no te lo voy a decir, Jesús.

CARLOS: Sí, no, no sé, más o menos, pero periodo exacto no te...

E: ¿Alguna figura histórica de la época?

CARLOS: Simón Bolívar.

E: Bolívar. ¿Y algún suceso, te suena algún suceso o algo?

CARLOS: Eh...Latinoam...eh, lo de Cuba quizás de España con el Maine. Pero no suena más así otra figura representativa así, no me suena más...

E: Vale. Tampoco. Las guerras napoleónicas.

CARLOS: En Europa, contra Napoleón, contra la expansión de su imperio, entre... o sea españoles, ingleses y, ¿qué fue? ¿Rusos...o austriacos? Que... todos contra Napoleón, fue básicamente todos contra Napoleón para intentar cesar... porque claro, al principio...o sea, ya no les gustó a los, digamos a los regimenes absolutistas que Napoleón expandiese las ideas de libertad, bueno libertad entre comillas porque instauraba gobiernos con más libertad pero seguían estando dominados por Napoleón. No les gustó, entonces se unieron todos y todos contra él, eh...y...que decir que varias potencias europeas se juntaron contra Francia.

E: Vale. ¿Crees que es poco, nada, algo o muy importante estudiar al independencia de Estados Unidos?

CARLOS: Quizás mucho no, porque tampoco es...a la gente le interese, pero algo importante, sí, para saber un poco el por qué...porque Estados Unidos o sea la gente, igual... y suele pasar, igual piensa que Estados Unidos tiene...yo que sé, 500 años de edad y no tiene tantos, es un país de reciente creación, que... y que sobre todo, que básicamente es un país que se creó a partir de... o sea, de Europa, un poco de los colonos europeos, entonces sí que habría que saber... es importante saber un poco de todo y...de esto también y sobre todo porque Estados Unidos que...o sea, que hasta hace...buah, hasta ahora, también es una...digamos una potencia fuerte pocos saben, poco de historia está bien.

E: ¿Crees que es poco, nada, algo o muy importante estudiar al independencia de Latinoamérica?

CARLOS: También es un poco importante saberlo el por qué, el por qué, o sea, por qué están...sí estudiarlo, pienso que es...un poco importante sí.

E: ¿Y las guerras napoleónicas?

CARLOS: Quizá lo menos de estos dos, lo menos importante pero...poco importante, yo diría que es poco importante

E: ¿Poco? O sea, los otros algo, y esto muy poco, vale, ¿qué recuerdas sobre la Descolonización?

(resopla)

E: ¿El período y el área puse yo...?

CARLOS: Área... es...Latinoamérica y Suráfrica, o sea, pero periodo no te se decir y que...la descolonización...buah...el proceso por el cual pasaron, un poco se independi...los países se independizaron de las colonias, proceso lento y en muchos casos hubo... debido a...hubo guerras de...

E: De independencia ¿Recuerdas algún personaje, alguna batalla, algún...?

CARLOS: ¿Independencia?

E: ¿...de la Descolonización?

CARLOS: No, como no fuera, es que no porque me parece que los de los holandeses en África...los boer...fueron...fue antes de la independencia.

E: Bueno, algo tiene que ver, pero no mucho, bueno, cuando nacieron los Estados Unidos ya lo respondiste con lo de la independencia, ¿fueron siempre igual los Estados Unidos?

(Soa o timbre e dase fin a entrevista)

CARLOS: En su inicio fueron trece, o sea fueron trece colonias....

8.5. ADÁN E ADOLFO:

ADÁN: 17 anos, Mecánica aeronáutica. 7. Vago.

ADOLFO: 16 anos, Ciclo superior ou Dereito. 9. Traballador.

E: Foi positivo o papel de España en América?

ADÁN: Para a miña opinión no que é o propio colonialismo non. Non porque paréceme unha forma de opresión e como se fose unha dictadura máis. Paréceme ben que chegasen aí e que puidesen expandir, pero non o seu colonialismo.

ADOLFO: Pois eu tamén penso que non está ben, porque... a ver, esa xente ten a súa liberdade e bueno, España foi aí a quitarlles as súas materias, pero, bueno, sí, gracias a esas materias agora temos moitos alimentos como por exemplo o cacao que ven de América, o chocolate, pero non tiñan dereito a invadilos, Cada un ten o seu dereito.

E: Interésanvos os conquistadores? É dicir, cando estudiades historia, vos gustan as figuras dos conquistadores?

ADOLFO: Non.

E: Non? A ti non.

ADÁN: Eu a hora de estudialos sí, porque intéсанme tamén coñecer algo a vida de... da xente que fixo algo que marcou a nosa historia, paréceme algo que teríamos que saber.

E: Y retedelos mellor? Se vos quedan mellor? Cando estudiades alquen que conquistou é máis fácil de lembrar o que fixeron que non...?

ADOLFO: Sí.

ADÁN: Sí.

E: Credes que se estudian moito en historia? Estudiades sobre todo conquistadores?

ADÁN: Non, estudiamos máis feitos que ós propios conquistadores.

ADOLFO: Sí.

E: A ver, que similitudes e que diferenza vedes entre Napoleón e Hitler?

ADOLFO: Pois... Napoleón pois que quería inva...crear un imperio en toda Europa, en cambio Hitler o que...tamén quería crear un imperio, que era a Grande Alemaña, pero él odiaba ós que non se parecían a él, e por tanto quería exterminar ás razas que eran diferentes a él como os xudeus, os homosexuais, os xitanos, etc.

ADÁN: Mais ou menos eu opino o mesmo. Parecíanse moito polo seu ansia de expansionismo e maior territorio, no que sí me parece unha gran diferenza é que Hitler buscaba un modelo máis militar e Napoleón polo que eu sei non era tan...non buscaba un réxime tan militar, ofrecía máis política.

E: Era máis administrativo, non?

ADÁN: Sí.

E: Vale, que sabedes do conflito en Iraq?

ADOLFO: En Iraq?

E: Breve, eh?

ADÁN: Pois eu... máis que saber, pola miña opinión, que foi unha excusa que tiveron os Estados Unidos por intentar invadir un pobo que non tiña nada contra deste...dese país e foi algo así como si Estados Unidos tivese medo de que aparecese unha nova potencia.

ADOLFO: Pois eu penso que tamém o mesmo.

E: Ti eras D?

ADOLFO: Sí. Eu penso que o problema en Iraq e que o invadiron só por a súa riqueza, polo seu petróleo, porque a Estados Unidos só lle interesa iso non lle importa que morra xente... por iso.

E: Vale. Con que partes do mundo se fixeron os europeos nos séculos XIX e XX? Máis ou menos...

ADÁN: Soar, sóame, ó mellor digo unha animalada...

E: Aínda que a digas, repito é mellor que digades o primeiro que vos pase á cabeza, a min me interesa saber con que asociades.

ADÁN: Coas etapas máis ou menos da primeira e segunda guerra mundial asócioas, basicamente no expansionismo austrohúngaro na Primeira Guerra Mundial e na Segunda Guerra Mundial xa no intento de expansionismo europeo por parte de Alemaña, e pola costa do Pacífico por parte de Xapón, o que pasa é que non chegaron a triunfar.

ADOLFO: Eu tamén opino o mesmo. Tamén pois a...colonizando África tamén, e tamén Suda...Sudamérica non é que conte moito, pero tamén chegaron a conquistar nesas... non sei se o dixeran ben, si se corresponde.

E: Sí, houbo houbo colonialismo e houbo... os europeos nos fixemos con América Latina, colonizar é enriquecerse?

ADÁN: Eh...para a miña opinión depende dos puntos de vista. Dende o punto de vista material, sí, sería enriquecerse. Dende o punto de vista social, eu creo que non porque estaríamos volvendo atrás e pasamos dunha sociedade que tiña que ser máis aberta a novas culturas e máis sociable a unha sociedade máis primitiva que se basa na violencia e na opresión doutros pobos.

ADOLFO: Pois eu creo que...pois o colonialismo eh...non é...pois un país coloniza a outros porque ao mellor ten un rival que ten moitas máis colonias, e éste di: ti tes colonias, pois xa verás como eu teño máis colonias. Eu tamén penso que só o fan para facerse ricos a través do que colonicen, porque á xente lle importa un pimento o que lles pase.

E: Y colonizar é o mesmo que conquistar?

ADÁN: Eu creo que non, porque á hora de conquistar implántaselle totalmente o réxime do país que levou a cabo a conquista, Non obstante a colonización hai en casos nos que sería como se engadises esa terra pero lle permitises mantela súa relixión, os seus costumes a cambio de sacar un pequeno beneficio.

E: O sea, que colonizar non é implantar a túa cultura.

ADÁN: Non.

E: E conquistar sí.

ADÁN: Sí.

ADOLFO: Sí. Pois tamén eu penso o mesmo, aínda que teña algo en común

E: Por exemplo?

ADOLFO: Pois que...quitándolle a ver...poñéndolles a súa cultura. Non é que lles impoñan de todo, pero algo sí que lles inflúe, colonizar...colonizando sería o que dixeches antes, e conquistando pois xa ocupar todo baixo...como se fose un imperio, pois eso xa sería parte dese imperio

E: Pode ser bo ser colonizado?

ADÁN: Eu creo que aí depende bastante, porque podes ser colonizado, por exemplo se levase a cabo na época de colonización mesmo no... nas ditaduras, eu creo que sería para mal porque verías que empezaría a quitarche recursos e veríaste en peror posición xa da que estabas, sen embargo hai sociedades nas que se son colonizadas eu creo que veríanse máis beneficiadas, debido a que ó mellor é colonizada por un país con recursos que o que necesita nada máis é certa expansión territorial para establecerse, en vez de para empezar a... tirar da manta, por dicilo dalgunha forma.

ADOLFO: Eu penso que é malo porque tes que aguantar a un país que te está quitando o teu diñeiro tamén, a túa propiedade, e as túas riquezas, que tes que pagarlle impostos a él e non che deixan en paz, están todo o día: fai isto, fai isto

E: O sea, que te ordenan e...

ADOLFO: ...te ordenan, están encima de ti.

E: Que lembrades da independencia de Estados Unidos?

ADÁN: Pois que foi unha revolución que se levou a cabo para conseguir un goberno libre e... no que antes se chamaban as Trece Colonias porque estaban baixo o réxime británico e...bueno, finalmente conseguiron o seu propósito firmando a declaración de independencia e fundando os Estados Unidos de América.

ADOLFO: Pois...a ver....a guerra de independencia... Estados Unidos estaba baixo control británico e, claro, pois os que estaban colonizados non aturaban pagar impostos ó seu imperio, entón pois fixeron unha especie de revolución primeiro arroxando un cargamento de té á auga como protesta, e aí foi cando empezou a guerra. Os ingle...o imperio británico loitou contra os Estados Unidos que as tropas foron lideradas por George Washington, despois acabarán gañando a guerra e él sería o primeiro presidente de Estados Unidos.

E: Y eu pregunto, esa sería unha descolonización?

ADÁN:Eu creo que en parte sí en parte non.Descolonización por parte de que esas Trece Colonias desfaríanse do seu opresor, que é Inglaterra. Sen embargo, empezaría tamén un proceso de colonización cos territorios veciños. Sería un pouco dos dous...

E: Das duas partes.

ADÁN: Das duas partes.

ADOLFO: Eu tamén penso así se eles descolonizáronse, pois para él é mellor, pero despois xa non pensan nos outros cando os van colonizar.

E: Que lembrades das guerras de independencia latinoamericanas?

ADOLFO: Latinoamericanas. Eu me acordo...

ADÁN: Pouco

E: Algún personaxe?, algunha data?

ADOLFO: 1898 o de Cuba.

E: O de cuba

ADÁN: Sí, o conflicto bélico.

ADOLFO: O de Marrocos, pero non sei en ano foi.

ADÁN: Do de Cuba, sí que me acordo, agora que dixo o meu compañeiro, que foi...queríase independizar de España e conseguírono gracias a Estados Unidos que recibiron como agradecemento a posibilidad de establecer alí unha base.

E: Credes que é pouco, nada, algo, moi importante estudar a guerra de independencia de Estados Unidos?

ADÁN:Eu creo que é algo importante, non moito porque non nos vemos influidos por esa guerra de independencia, pero sí que é necesario ter un pouco de cultura xeral sobre o que pasou noutros países.

E: Ou sexa que sería algo importante.

ADÁN: Sí.

ADOLFO: Eu tamén penso que sería algo importante porque así...foi cando empezou habendo os presidentes de Estados Unidos empezando dende Washington ata agora que estaría Obama.

E: Y o mesmo co da independencia latinoamericana: algo, moito, pouco, nada?

ADOLFO: Tamén sería importante porque por exemplo no conflicto de Cuba pois despois de que per...nós perderamos, bueno, perdéramos os españois perderan a guerra, Cuba pasou baixo a influencia de Estados Unidos que a gobernou durante moito, moito

tempo e despois... bueno... creo que...podo contar máis así toda a historia? ...Cuba pois indepe...formouse unha guerrilla nacionalista, pois que estaba...por Fidel Castro que derrocou o réxime de Batista e Cuba fíxose comunista e é ata agora.

ADÁN: Pola miña parte tamén algo e... opino igual que con Estados Unidos, é necesario ter algo de cultura xeral pero pasouseme agora pola cabeza que de carácter histórico, sí sería importante, pero paréceme tamén moi importante estudialo porque reflíctese como os ideais dunha nación poden ser escoitados e eso pode inspirar por exemplo ás xuventudes de hoxe que están en contra, por exemplo do tratado de Boloña, pois pode inspirar ás xuventudes de hoxe a que a base de insistir e de protestar poderíamos chegar a obter unha resposta a favor noso, ou polo menos chegar a un acordo neutral.

E: Te refires ó caso dos Estados Unidos?

ADÁN: Ós dous en xeral, Estados Unidos e Cuba.

E: O sea, falas de loitar polos dereitos dun.

ADÁN: Sí.

E: A ver si sodes capaces de comparar a figura dos misioneiros coas dos voluntarios actuais nos países do Terceiro Mundo. Son a mesma cousa?

ADÁN: Non, para a miña opinión, non. Os que están de voluntarios agora mesmo fano por unha causa sen ánimo de lucro. O que fan é alí e van a axudar a outra xente sabendo que van facer e hai algúns doutro grupo... foiseme o nome... pois eu creo que tamén...

E: Dos misioneros, dis

ADÁN: Ssí. Os misioneiros creo que hai tamén algúns que van con certa intención de sacar algo, porque teño oído que hai misioneros que sí, que reciben certas recompensas por ir axudar ou mesmo que van por intereses civís, porque teñen que escapar do país, aproveitan xa que van, e quedan alí.

ADOLFO: Eu tamén penso iso, o sea... eu pensaba que os misioneiros iban a axudar á xente porque lles preocupaba, pero os volunta... se van voluntarios é porque se preocupan de verdade.

E: Os misioneiros?

ADOLFO: Os misioneiros, sí.

E: O sea, non tes unha visión tan negativa deles.

ADOLFO: Bueno, sé que os misioneiros sempre parecíanme persoas que ían axudar a outra, pero é que agora non sei.

E: Que é un explorador? E coñeces algún explorador?

ADÁN: Como explorador consideraría a Cristobo Colón. Eu considero que un explorador é toda aquela persoa que está disposta a ir a investigar zonas que antes non foron visitadas polo ser humano e que son descoñecidas. Por exemplo, na expedición ás Américas inda que foi un error, eso foi un acto de exploración, polo cal xa se pode considerar que Colón é un explorador.

ADOLFO: Pois eu tamén digo o mesmo que un explorador pois é unha persoa que vai investigar novos lugares que o ser humano nunca pisou tamén.

E: Existe o imperialismo hoxe?

ADÁN: Nalgúns países sí que existe, sempre hai... en tódolos países, en todo o mundo sempre hai diferentes gobernos, e é imposible que se suprima totalmente ese goberno. Sempre vai haber... inda que sexa un goberno minoritario, sempre vai haber un imperialismo, un anarquismo, sempre vai haber de todo tipo de gobernos.

ADOLFO: Pois sí, para min o imperialismo segue existindo, o que pasa é que agora xa hai menos porque a xente xa protesta por iso, non...colonizar xa un pobo, que por certo as zonas de África aún seguen... son poucas pero aínda seguen colonizadas, non estou seguro...

E: Vichedes nalgunha outra asignatura cuestións sobre imperialismo, é decir sobre conquistas, sobre imperios, sobre territorios que se independizan?

ADÁN: Eu sí pola materia de Economía, porque inflúenos á hora de estudar de como inflúe a economía dependendo de diversos factores, por exemplo, independizarse, eso influiría o que é probablemente negativamente en parte na súa economía porque recibiría de...pararía de recibir entre comillas certas axudas.

ADOLFO: Pois eu o imperialismo...unha parte do imperialismo só o vin en Latín porque era do roma...do exército romano que invadía toda Europa. Co afán de conquistar e impoñer a súa relixión e a súa cultura.

(lectura texto Chamberlain no manual Vicens Vives)

ADÁN: Pois, inda que é previo á Segunda Guerra Mundial recórdame bastante ós ideais que tiña Hitler de que toda Alemaña era un gran imperio, que os alemáns eran os mellores e que todo o que estaba colonizado, todos os que vivían baixo a sombra de Alemaña ían acabar respetándoa. Pois é o que me está a decir... é o que entendo neste texto...

E: Se te parece a eso.

ADÁN:...recórdame moito os ideais de Hitler e de todos os gobernadores de carácter expansionista, que crían que o seu lugar era o millor e que para demostralo era unha necesidade e unha obrigación o expansionismo para que os demais se subordinasen ó seu goberno.

ADOLFO: Que o único que din é a exaltación da súa raza, créense que son superiores a todo o mundo e que... as outras razas consideráas inferiores

E: Y credes que eso é inevitable, quero decir que un país... Gran Bretaña dominaba o mundo nese momento, credes que é inevitable que o país que sexa o máis rico do mundo nese momento se considere así?

ADÁN:Eu creo que é algo que xa ven acompañado, xa é como un complemento de selo máis poderoso, porque ó mellor tes o maior poder económico e creste o millor como lle pasou a Estados Unidos e tiña unha gran economía trala guerra mundial e pensou que era a a maior potencia, pero acabou demostrando que non é máis que outro país que o único que ten é máis cartos que os demais, pero non deixa de ser millor ou peor que os demais

ADOLFO: Sí, esto que un país que ten certa eco...moito diñeiro, sempre se cre poderoso... pero o exemplo de Estados Unidos é que tamén é unha potencia así industrial con armas nucleares. Tamén di que se cree poderoso pero por exemplo...máis diñeiro, pero tamén va a haber outros países que van...que se están convertendo en grandes potencias e pronto superarán ós Estados Unidos.

E: Que pensas, en China?

ADOLFO: ...aínda que fará ...ó mellor Estados Unidos fará algo por evitalo, non sei...acabaremos...

E: Y unha pregunta, si vos nacéades nese momento, é dicir en 1895-6, onde vos gustaría ter nacido?

ADÁN: Pois...

E: Ou...poden ser varios lugares.

ADÁN: Sinceramente houberame gustado nacer en calquera país que non se vise influido nin por os proble...nin por Inglaterra nin polos que estaban tamén coas mesmas intencións expansionistas porque cos meus ideais de hoxe en día sentiríame moi mal, non podería vivir nese lugar sabendo que estou vivindo a costa dun país inferior e que podo facer algo para solucinalo e non o estou facendo. Eu sempre que...se poidese

agora mesmo gustárame vivir incluso nun país que non necesitase...que non tivese colonias nin outros lugares de importación e exportación, país totalmente independente que non necesita nada, que non...nin sexa opresor nin oprimido, lugar independente.

ADOLFO: A min tamén gustárame vivir nun ti...de país que na...que non sexa colonizado nin esté baixo ningún pobo opresor. Que sexa...autar....autoabastecemento que tivera autoabastecemento

E: Autárquico.

ADOLFO: Autártico, sí, bueno, pero eso sería un exem...estou poniendo un exe...das dictaduras que se facían au...autoabastecemento, pero...tamén.

E: O sea, nin colonia nin colonizador...

ADOLFO: Nin colonia nin colonizador.

E: ...nin unha cousa nin a outra, un país libre.

ADOLFO: Un país...

E: Y estes dous mapas, en que vos fan pensar? Que vos traen á cabeza? Si os tivesedes que explicar a alguén, que diríades?

ADOLFO: Eu diría pois que África foi colo...en 1875...en principio colonizouse, pero en 1914 colonizouse todavía máis, colonizaron máis lugares, xa a tiñan toda enteira, xa.

ADÁN: Pois eu para a miña opinión vexo que en 29 anos pasouse de ter en pouca conta o que era o territorio africano a un exceso de darlle importancia e crer que ía ser un lugar de moito interés colonial e chegou tal punto que non quedou territorio para os propios...para a propia África, para ser un lugar independente, estaba para min que sobrecolonizada.

E: Y como credes que era África antes da chegada dos europeos?

ADÁN: Pois...bueno, aparte dun lugar cos seus ideais e a súa...e o seu estilo de vida. Tamén, dende un lado negativo, un país con pouco coñecemento médico respecto ó que tiñan outros países e pouco evolucionado, xa que era moi difícil que chegasen alí novas tecnoloxías.

ADOLFO: África antes de ser colonizada era un país no que había tribus, pero tamén había riquezas que é o que fo...os países a sacarlles. Que se esas riquezas as conseguiran os africanos, África converteríase nunha potencia económica tamén todopoderosa.

E: O sea, que credes que a presenza europea en África foi mala, ou non?

ADÁN: Por unha parte sí...

E: Bueno, mala polo que dixo agora D.

ADÁN: Por unha parte sí, porque está oprimindo a un pobo que ten o mesmo dereito que os demais a ser libre, e por outra creo que foi bo para África porque permitiu que se abrisen novas rutas económicas, aparición de novos medios de comunicación e...eso.

E: Modernizou África.

ADÁN: Sí, en parte paréceme que tivo algo negativo, en parte positivo. Quedaríame cun punto intermedio

E: Estás dacordo?

ADOLFO: Tamén, un punto intermedio.

E: Hai algunha relacion entre a Revolución Industrial e o imperialismo?

ADÁN: Eu atópolle, aínda que non que non as estudiamos xuntos, atópolle unha relacion porque os movementos imperialistas creo que se ven moi delimitados polas innovacións tecnolóxicas que hai no momento, porque non sería o mesmo un imperialismo como o que houbo na época de Colón a un imperialismo que estalase nunha gran potencia hoxe en día, creo que sería máis...máis basto hoxe en día que noutras épocas.

E: Máis basto, por que?

ADÁN: Porque teríamos, ó estar máis evolucionados e ter máis...millores tecnoloxías pois eu creo que abusaríamos máis delas e sería de carácter máis violento.

ADOLFO: Pois teñen moita relación xa que a Revolución Industrial pois foi o que...podía decir que deu a idea de colonizar ós países para poñer os seus... por exemplo, un invento da Revolución Industrial foi o ferrocarril, que..puxérono polos países, a ver para..pero tamén foi co fin de...rutas comerciais.

E: Quenes foron Livingstone...quen foi Livingstone? Soavos de algo? Se non vos soa de nada...

ADÁN: Soar, soa, non me acordo de qué, pero o nome sóame.

E: E Gandhi?

ADOLFO: Gandhi, sí.

ADÁN: Sí.

E: Quen foi Gandhi?

ADOLFO: Gandhi foi...bueno era un avogado...estudou dereito me parece.

ADÁN: Un estudante indio de dereito que defendía os dereitos da India e foi o impulsor do...das revoltas non violentas e, bueno, foi alguén que apoiou ós movementos nacionalistas e que sempre estivo a favor dos dereitos da India e, bueno, resultou asesinado por un radical.

ADOLFO: Un fanático hindú.

E: Que é unha colonia de poboamento? Vos soa de algo?

ADÁN: Sí. Eu creo que eran as colonias que se establecían unicamente para o seu expansionismo civil debido a que tiñan un exceso de poboación nunha zona determinada e necesitaban ampliar o seu territorio para que non houboese esas crises de superpoboación.

ADOLFO: Eu tamén digo o mesmo.

E: Por que desapareceron moitos pobos indíxenas?

ADÁN: Porque a maioría dos pobos colonizadores utilizaban a eses indíxenas como escravos e ó separalos non permitían que...non permitían a mestura entre os propios indíxenas, polo cal esas xeracións foron desaparecendo pouco a pouco ata tal punto que quedan poucos... poucos... pocos...pobos indíxenas. Mais que nada por eso, pola superioridade da raza e todos os ideais.

ADOLFO: Eu penso que tamén desapareceron por iso pero tamen a India agora está dividida: nunha zoa estan os hindús, e outra é Pakistán...hai musulmáns e como...se odian...fan guerras entón...desa..mátanse uns ós outros eso está tendo á desaparición das dúas.

E: Eu pregunto por indíxenas, eh?

ADOLFO: Bueno, indíxenas...

E: E seguen desaparecendo os indíxenas, as tribus indíxenas?

Ambos: Sí.

E: E seguen desaparecendo polo fenómeno da opresión doutros pobos, do colonialismo?

ADÁN: Non, agora mais que nada están desaparecendo porque esas tribus indíxenas están comezando a intentar introducirse nas novas sociedades porque ó mill... non o sei seguro, pero para a miña opinión que é porque están vendo que hai lugares nos que poden conseguir maior prosperidade e desexan ante todo a prosperidade do seu pobo.

ADOLFO: A verdade e que a India agora non se fala de que esté colonizada, aínda que poida... penso que pode haber algún país que intente meterse nela aínda que non creo que xa deixen.

E: Foi Marrocos unha colonia española?

ADOLFO: Sí.

ADÁN: Sí.

E: E que consecuencias ten iso para España? ou tivo eso para España ou para España e Marrocos ou para as relacións entre España e Marrocos...?

ADÁN: Para España sí que tivo certas adversidades debido a que...o que foi...Francia creo que fora, tivera tamén certos confrontamentos por España debido a que quería ter parte de Marrocos e España non estaba moi dacordo nesto e Marrocos, sí, tamén creo que se viu en parte afectada negativamente pola colonización por parte de España, porque desfixo en gran parte a súa cultura

ADOLFO: Pois Marrocos sí que houbo problemas porque houbo as guerras de Marrocos e España pois perdeu moita xente alí e tamén perdeu moitos marr...en Marrocos.

E: Que morreron moitos en Marrocos.

8.6. ADRIÁN e AGUSTÍN:

ADRIÁN: 16 anos, INEF. 7. Vago.

AGUSTÍN: 16 anos, Biología. 8. Vago.

E: ¿Es mejor vivir en un país que conquista?

ADRIÁN: Depende, para ti siempre va a ser mejor, pero siempre va a haber un...o sea, si te sales de las... normas de ese país o sea va a ser mucho más radical, para tu...

AGUSTÍN: Bueno, pero es mejor vivir en un país que conquista pues... a otro porque...

ADRIÁN: Siempre así, siempre va a ser más...

AGUSTÍN: Puede que tengas mas privilegios que quizás que los otros depende...bueno, depende de la persona que mande.

E: Pero en cualquier caso, peor no es.

AGUSTÍN: No.

E: ¿Fue positivo el papel de España en América?

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Depende por donde se mire.

E: ¿Sí?

ADRIÁN: Depende, a ver, según nos lo enseñan, en la historia en el colegio, sí, pero... hay partes subjetivas que creo que no nos enseñan y que no fueron tan buenas.

E: O sea, que aquí se os enseña que sí... espera voy a mirar si está grabando...pero crees que hay partes que no. ¿Por ejemplo?

ADRIÁN: Que le quitaron la libertad a mucha gente.

AGUSTÍN: Sí y...esclavizaron a muchas de las personas...

(entra alguien e sae. Interrompe un par de segundos)

E: ¿Qué esclavizaron a mucha gente?

AGUSTÍN: Sí, los indígenas que había por allí, pues muchos de ellos fueron esclavizados para...pues para trabajos o para servir a alguien, que los coloni...los colonizadores.

E: Y eso no lo estudiáis, dices.

AGUSTÍN: Sí, si que lo que estudiamos, pero ¿sabes?, no...no...no se resalta mucho.

E: Estudiáis más lo positivo.

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿Y vosotros que pensáis en general?

AGUSTÍN: Hombre, que habría que mirar todo por igual, ¿sabes?, los problemas y las ventajas.

E: Pero, ¿Creéis que fue positivo o negativo?

ADRIÁN: Hombre, por una parte fue positivo porque eso, descubrieron un nuevo mundo y esas cosas...

AGUSTÍN: Nuevas figuras y esas cosas...

E: ¿Os interesan los conquistadores?

ADRIÁN: Hombre, sí, siempre está bien tener cultura sobre todo.

AGUSTÍN: Ssí.

E: Pero vamos, no es de lo que más os llama la atención.

ADRIÁN: No, a mi no.

E: Y ¿se os quedan mejor las historias referidas a conquistadores?

AGUSTÍN: Sí, hombre, siempre sí...

ADRIÁN: ¿Comparadas con qué?

E: Pues, por ejemplo, si te hablo de...pues voy a hablar de un político, una actriz, un investigador y un conquistador, no te digo que elijas uno, pero ¿el conquistador sería uno que te llamaría la atención o no?

AGUSTÍN: Hombre, mirando con esas cosas, puede que lo dejaras a un lado, pero siempre te acordarías de algo.

E: Pero yo me refiero...no os interesa más que cualquier otro de los que dije ahora.

ADRIÁN: No creo que me llamara mucho más la atención que los demás.

E: ¿No? Y no se os quedan mejor entonces, tampoco supongo.

Ambos: No.

ADRIÁN: Hombre, depende, si la historia es interesante.

E: Dependería del conquistador más que, pues los conquistadores en general.

AGUSTÍN: Y de la apariencia que nos diera el profesor así o la persona que nos hablara así.

E: O sea, de cómo se explicara.

AGUSTÍN: Claro.

E: O sea, que lo del conquistador o no, no os importa prácticamente nada.

ADRIÁN: O sea, nos importa pero es que también importa mucho como esté contada la historia, como te la hagan entrar.

AGUSTÍN: Claro.

E: Y eso en general, es decir, si habláramos de políticos...los ejemplos que puse antes sería exactamente igual... no hay ningún tipo de actividad profesional o a lo que se dedique alguien en la vida que os interesase más que otra.

ADRIÁN: Hombre, me gusta el deporte y todo lo relacionado con eso me gusta pues...escucho algo relacionado con algún deporte y presto atención ya por... pero...con esto que no hay nada que resalte... a ver, depende de cómo me lo cuenten.

E: ¿Estás de acuerdo?

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿Creéis que se estudian mucho los conquistadores en historia?

ADRIÁN: Sí.

E: ¿Sí? ¿Qué similitudes veis entre Napoleón y Hitler?

ADRIÁN: Según lo estudiamos nosotros, pocas, pero yo creo que si entráramos un poco más...

AGUSTÍN: Impusieron cosas...básicamente las cosas que ellos querían, me parece a mí, sabes, cada uno impuso cosas distintas pero, ¿sabes?, los dos imponían cosas.

E: ¿Y diferencias?

(...)

E: ¿Pasamos?

ADRIÁN: Sí.

E: Vale. ¿Os gustaría vivir en una colonia?

ADRIÁN: Estaría... hombre, supuestamente estaría muy apartado del lugar por el que soy mandado y no creo que tenga muchas ventajas.

E: O sea, que no.

ADRIÁN: No.

E: ¿Por lejanía?

AGUSTÍN: Sí.

ADRIÁN: Sí.

E: ¿Qué sabéis del conflicto en Iraq?

ADRIÁN: Poco.

E: ¿A qué os suena?

AGUSTÍN: A conflicto político.

E: Conflicto político.
 ADRIÁN: Sí.
 E: ¿Con qué partes del mundo se hicieron los europeos en los siglos XIX y XX?
 (...)
 ADRIÁN: Ni idea.
 E: ¿Ninguna? La primera que os venga a la cabeza.
 ADRIÁN: Turquía.
 E: Por decir... a mí lo que me interesa saber es lo que os suena no que está bien o mal, luego si quieres te lo digo, ahora no.
 ADRIÁN: Turquía.
 E: Turquía... ¿saltamos?
 AGUSTÍN: Sí.
 E: ¿Colonizar es enriquecerse?
 ADRIÁN: Para el país que coloniza, sí.
 E: Para el coloniza, sí... ¿estás de acuerdo?
 AGUSTÍN: Sí.
 E: ¿Colonizar es conquistar?
 ADRIÁN: Sí.
 AGUSTÍN: También.
 E: ¿Y oprimir?
 ADRIÁN: En la mayoría de los casos, sí.
 AGUSTÍN: Depende.
 E: En la mayoría de los casos sí y depende.
 AGUSTÍN: Depende la persona que está al mando de...
 E: Pero puede no serlo...
 ADRIÁN: Sí.
 AGUSTÍN: Podría no serlo.
 E: ¿Qué es ser imperialista?
 ADRIÁN: Imperialista es intentar imponer...
 AGUSTÍN: ...imponer tus ideales....
 ADRIÁN: ...tus normas, tus ideas, tu raza, sobre...
 AGUSTÍN: ...sobre otras personas.
 ADRIÁN: ...sobre un lugar determinado.
 E: ¿Qué es un colono?
 AGUSTÍN: Una persona mandada por alguien más arriba...pues que, o sea, que es mandado al lugar éste que ha sido colonizado para imponer las normas que le han mandado a él. Es lo que me parece.
 E: ¿Estás de acuerdo...?
 ADRIÁN: Hombre, me suena...
 E:...o hay algo que te choque de lo que dijo... ¿cómo te llamabas tú?
 AGUSTÍN: AGUSTÍN.
 ADRIÁN: Hombre, me suena haber estudiado que las colonias siempre se manda un... o sea, alguien de confianza para mandar allí, pero, a lo mejor si es colono la palabra...
 E: ¿Qué recordáis de la guerra de independencia de Estados Unidos?
 ADRIÁN: Buf, ni idea, nada.
 E: ¿Nada? De la independencia latinoamericana.
 ADRIÁN: Buf, poco, no mucho.
 E: De las guerras napoleónicas.
 (Resoplan)
 E: ¿Nada?

ADRIÁN: Nada.

E: ¿Creéis que es poco, nada, algo o muy importante estudiar la guerra de independencia de Estados Unidos?

ADRIÁN: Bastante importante.

AGUSTÍN: Sí, importante, pero...

E: ¿Por qué?

AGUSTÍN: Es parte de la historia, está bien saberla.

E: Pero la historia es muy grande...

AGUSTÍN: Ya bueno, pero...no me refiero a...

ADRIÁN: Fue un paso muy grande para un país muy grande.

AGUSTÍN: Sí.

E: Y la independencia latinoamericana: ¿poco, nada algo, muy importante?

AGUSTÍN: Hombre, yo creo que menos que la de Estados Unidos.

E: Que la de Estados Unidos.

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿B?

ADRIÁN: Algo.

AGUSTÍN: Pero bueno...hay que saberla.

E: O sea, algo pero menos, si tuvierais que cortar, cortarías por aquí

AGUSTÍN: Sí.

ADRIÁN: Sí.

E: Las guerras napoleónicas.

(...)

ADRIÁN: Poco.

E: Si tuvierais que elegir vosotros, ¿Qué es lo que se estudiaría...de historia contemporánea ¿Qué se estudiaría?

ADRIÁN: Todo este conflicto, la guerra de Iraq, los...la guerra de Kosovo, todas éstas...y estudiar realmente porque surgieron no...

AGUSTÍN: Claro.

ADRIÁN: ...no la opinión... más...beneficiar sólo a alguien, o no sé, desde un punto objetivo.

E: Pero te refieres a sólo a sucesos muy cercanos, porque dijiste Kosovo e Iraq.

AGUSTÍN: No, hombre, no...también...yo creo que lo relacionado con Hitler también estaría bien...

E: ¿El nazismo?

ADRIÁN: Si; bueno; el nazismo, sí.

E: ¿Por qué invadieron África los europeos?

ADRIÁN: Hombre, por las...por la riqueza de las tierras, supongo.

E: ¿Qué recordáis sobre la Descolonización?

AGUSTÍN: ¿De la Descolonización?

E: Yo puse aquí período área un poco como pista. ¿En que períodos os suena?...o ¿antes o después de qué o...?

(...)

ADRIÁN: Ni idea

E: ¿Y qué área?... ¿tampoco? Vale, vale, pasamos, ¿qué es una colonia de poblamiento?

ADRIÁN: Una tierra que tiene...que es parte de un Estado pero que no...que no está anexo a ese Estado territorialmente.

E: Una parte de un Estado que no está... que no es vecina, que no limita con él.

AGUSTÍN: Sí.

ADRIÁN: Sí.
E: ¿Qué colonias tuvo España?
ADRIÁN: ¿Marruecos? ¿No?
E: Es una entrevista... Marruecos.
AGUSTÍN: Por África tuvo más, me parece.
E: En África hubo más.
ADRIÁN: Bueno África, no me acuerdo de los nombres... ahora no me sale ninguna.
E: Vale. ¿Qué diferencias hay entre los misioneros y eh... los... la gente que trabaja en las ONG's en el Tercer Mundo? ¿Qué diferencias hay entre ambos?
ADRIÁN: Hombre, los misioneros no van a... no pertenecen a ninguna organización, van por sí mismos...
AGUSTÍN: Lo hacen sin ánimo de lucro, me parece a mí.
E: Los misioneros.
ADRIÁN: Hombre, supuestamente las ONG's lo hacen sin ánimo de lucro, pero siempre hay alguien... algo por atrás, supongo.
E: ¿Qué es un explorador?
ADRIÁN: Una persona que...
AGUSTÍN: Hombre, relacionado con esto una persona pues (rí) que iría a mirar primero el territorio antes de conquistar.
ADRIÁN: Una persona que busca nuevas tierras.
E: ¿Conocéis alguno? ¿Os suena algún explorador?
ADRIÁN: Ni idea.
E: ¿Por qué desaparecieron muchos pueblos indígenas?
ADRIÁN: Por la sobreexplotación, supongo.
AGUSTÍN: Porque al colonizarlos pues, muchas de estas gentes pues fueron llevadas a otros lugares, cosas de ésas, pues los mataron y se perdió todo eso.
E: O sea, o porque los explotaron demasiado o porque los llevaron a otros sitios, o porque los mataron.
AGUSTÍN: Sí.
E: Y ¿creéis que siguen desapareciendo pueblos indígenas?
AGUSTÍN: Sí, yo creo que sí. Algunos sí.
ADRIÁN: Menos en gran medida, pero alguno...
E: Y ¿creéis que tiene que modernizarse los pueblos indígenas?
ADRIÁN: Hombre, yo creo que hay que aceptar su cultura, su manera de ser y el tiempo en el que viven.
E: Yo me refiero, ¿tienen posibilidades de sobrevivir sin modernizarse?
ADRIÁN: Sí.
AGUSTÍN: Sí.
ADRIÁN: Si toda la vida vivieron así, no sé porque ahora no...
E: ¿Os suena alguna película sobre el imperialismo?... ¿o sobre países que exploten a otros o que dominen a otros?, o al revés, ¿o que se rebelen contra países que les oprimen?
ADRIÁN: ¿*Diamantes de sangre*? ¿Puede ser?
E: No la vi. ¿*Diamantes de sangre*? ¿Sobre los diamantes en Sierra Leona?
ADRIÁN: Sí.
E: No sé de que va, o sea, me suena sólo eso. ¿AGUSTÍN?
AGUSTÍN: Sí, yo conozco alguna, pero no me sale ahora el nombre.
E: Pero, ¿el actor o el país...?
AGUSTÍN: No, pero, hace mucho tiempo en la tele...

E: ¿Libros? ¿Algún libro alguna novela, algún...?...lo que os venga a la cabeza, aunque sepáis que está mal, decís pues mira, me suena esto... ¿ninguno?

AGUSTÍN: Leemos poco.

E: ¿Y personajes?, si yo os digo el imperialismo ¿qué personaje os viene a la cabeza?

¿En quien pensais?

ADRIÁN: Hitler.

AGUSTÍN: Ese.

ADRIÁN: Hitler...había más pero...es que ahora mismo...

E: Vale. ¿Qué dejó Gran Bretaña en su imperio?...

ADRIÁN: ¿Referido a qué?

E: Si dejó algo, es decir Gran Bretaña perdió la mayor parte de su imperio, ¿quedó algo de eso... de Gran Bretaña en lo que era su imperio.

AGUSTÍN: ¿El lenguaje, puede ser?, el idioma.

E: El idioma.

AGUSTÍN: Y un montón de cosas.

ADRIÁN: Las costumbres.

AGUSTÍN: Eso.

E: Costumbres.

ADRIÁN: Sí.

E: ¿Y España dejó algo en su imperio?

AGUSTÍN: El idioma.

ADRIÁN: El idioma también.

E: El idioma.

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sobre todo el idioma.

E: ¿Creéis que fue heroica la lucha española contra Napoleón?

(...)

ADRIÁN: Hombre, en parte sí.

E: ¿Por qué?

ADRIÁN: Porque supongo que... desde su punto de vista nos estaría...nos estaría empobreciendo, y también estaría empobreciendo a muchos indígenas y España lucharía contra él para... la defensa de muchas personas...no tengo ni idea.

AGUSTÍN: Defender sus ideas básicamente.

E: O sea, que sí, que es heroica porque defiendes tus ideas.

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿Existe el imperialismo hoy?

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN asinte.

E: ¿Y en qué se diferencia del que hubo antes?

AGUSTÍN: Hombre...

ADRIÁN: Que ahora más que conquistas se (non se entende unha palabra) el dinero.

E: O sea, ahora no hay conquistas pero explota económicamente.

AGUSTÍN: Sí.

ADRIÁN: Sí.

E: ¿Ibas a decir algo más?

AGUSTÍN: No, era eso.

E: ¿Donde hay imperialismo hoy, por ejemplo?

ADRIÁN: En Estados Unidos...con su economía...no le hace falta conquistar tierras ni matar gente para tener poder sobre los otros países

AGUSTÍN: Con dinero lo soluciona todo.

E: Aplasta económicamente en vez tener que conquistar a nadie.

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí.

E: Y ya que estáis con eso, ¿existe alguna relación entre la Revolución Industrial y el imperialismo o creéis que existe?

ADRIÁN: Hombre, sí porque...

AGUSTÍN: Sí, porque es un avance y claro, eso ayuda también económicamente.

E: ¿Y qué relación tendría con el imperialismo que avances económicamente?

AGUSTÍN: Pues que te daría más poder sobre los otros países... económicamente, claro.

E: ¿B?

ADRIÁN: Sí, más o menos eso.

E: ¿Conquistaron los Estados Unidos algún territorio? ¿Os suena que conquistaran algún territorio?

ADRIÁN: Conquistar...

AGUSTÍN: Conquistar no sé, yo sé que con Cuba tuvieron algunos problemas y tal, pero no sé, yo creo que... a mí me parece que primero conquistara y luego lo perdiera o algo así.

E: ¿Cuba?

AGUSTÍN: Sí, me suena de algo.

E: ¿Cuáles fueron las mayores potencias coloniales?

ADRIÁN: España en su época...

AGUSTÍN: España.

ADRIÁN: Inglaterra.

AGUSTÍN: Inglaterra. Y Francia no... me parece que Francia no

E: España e Inglaterra.

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿Quién fue David Livingstone?...nada... ¿y Gandhi?

ADRIÁN: Bah, Mahatma Gandhi... liberó a la India de la opresión.

E: ¿Cuándo?... (ADRIÁN resopla) vale, vale, con eso ya... ¿fuimos los europeos importantes en la historia de la humanidad?

ADRIÁN: Hombre, yo creo que cada continente pondría su granito de arena para la historia, igual que África no fue importante o fue importante, cualquiera de ellos.

E: Entonces no, tanto como todos, vamos.

ADRIÁN: Sí.

E: ¿AGUSTÍN?

AGUSTÍN: Sí, sí.

E: Igual, ni más ni menos, tan importantes como el resto.

E: ¿Fue Marruecos una colonia española?

ADRIÁN: Sí.

E: ¿Tiene eso alguna consecuencia eso para España?

ADRIÁN: Sí, Ceuta y Melilla son antiguas...

E: Colonias.

ADRIÁN: Sí.

E: ¿Qué sabéis del conflicto entre los palestinos y los israelíes?

ADRIÁN: Supuestamente tiene su fondo religioso, pero yo creo que la economía también sería importante.

E: O sea, que es un conflicto económico que se....que significa religioso.

AGUSTÍN: Pero quieren hacerlo, quieren que parezca así religioso.

E: ¿Quién quiere que parezca religioso?

AGUSTÍN: Yo creo que los...las personas que están arriba de todo.

ADRIÁN: Alguien que le conviene.

AGUSTÍN: Claro, y así piensan y hacen creer a la gente que es de tema religioso y, claro, la gente, pues cree.

E: ¿Fue Portugal un gran imperio?

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN asinte.

E: ¿Sí?

ADRIÁN: Sí.

E: ¿Sabéis decir como fue el imperio portugués? ¿Sabríais decir algo del imperio portugués?

ADRIÁN: Supongo que tendría aparte...Brasil...por la lengua...no sé si tendría también Cabo Verde, ¿puede ser?

E: Puede ser.

AGUSTÍN: Hicieron varias conquistas, me parece.

E: ¿Los portugueses?

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿Visteis en alguna otra asignatura cuestiones sobre conquistas o sobre imperios o sobre territorios que se independizan que no sea en historia?

ADRIÁN: El profesor de Castellano nos habla bastante de...(inaudibles unhas dúas palabras)

AGUSTÍN: Cuando hablamos de literatura siempre nos cuenta...

ADRIÁN: Nos introduce con temas de historia y pasa... después ya pasa a temas...

E: Pero de historia de España

AGUSTÍN: Sí, sólo de España normalmente.

E: ¿Y qué os suena a vosotros de conquistas o de imperios o de independencias en España?

ADRIÁN: Poco le atendemos.

E: ¿Cómo?

ADRIÁN: Poco le atendemos.

E: O sea, que os suena que habla de eso, pero no sabéis exactamente...

AGUSTÍN: Y que habla sobre todo de las lenguas, de que las conquistas, y que tal, por eso quedó el castellano.

ADRIÁN: Habla desde un punto muy subjetivo, además.

E: Da su opinión.

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí.

E: En Lengua Castellana.

ADRIÁN: Sí.

E: ¿Cómo era África antes de la llegada de los europeos? ¿Cómo os suena que era? ¿Cómo creéis que era?

ADRIÁN: Un continente poco desarrollado...

AGUSTÍN: Vivían en tribus o grupos pequeños de personas y que, claro, luego cuando llegaron los grandes países, pues yo creo que no pudieron hacer mucha resistencia contra ellos.

E: Porque estaban...

AGUSTÍN: Menos desarrollados.

E: Entonces ¿creéis que está más desarrollado porque los europeos estuvieron allí o no?

AGUSTÍN: Sí, pero sobre todo...

ADRIÁN: En parte sí, pero eso tuvo sus consecuencias negativas.
E: ¿Por ejemplo? Porque... me refiero, lo primero que dijisteis fue... los dos además, que estaba poco desarrollado.
AGUSTÍN: Sí.
ADRIÁN: Sí.
E: Se supone que ahora está...entre antes de la llegada de los europeos estaba poco y ahora está mucho tuvo algo que ver la llegada de los europeos allí
ADRIÁN: O sea, (non se entende).
AGUSTÍN: Hombre, siempre hay algún país que, bueno pues, se desarrollo bastante pero la mayoría de ellos se quedaron en nada.
ADRIÁN: Yo creo que se desarrollaría igual...
E: Si no hubieran estado los europeos.
ADRIÁN: Si no hubieran estado los europeos.
E: Y se hubieran ahorrado las consecuencias negativas ¿o no?
ADRIÁN: Sí.
AGUSTÍN asinte.
E: Sí, o sea, que les hubiera ido mucho mejor si los europeos no hubiéramos ido allí.
ADRIÁN: Sí.
E: ¿Nos benefició a nosotros?
ADRIÁN: Sí.
E: ¿A los europeos?
ADRIÁN: Sí, eso sí... sí, a los únicos que benefició.
E: AGUSTÍN duda. Bueno, a los que benefició.
AGUSTÍN: Sí.
E: O sea, benefició a algunos los europeos y perjudico a todos los africanos ¿o a muchos africanos?
ADRIÁN: Sí.
AGUSTÍN: Sí.
E: Vale ¿Cuándo llegaron los blancos a Australia? ¿Os suena?
ADRIÁN: No.
AGUSTÍN: De eso vimos... nada.
E: ¿Fueron los musulmanes victimas del imperialismo?...si queréis saltamos ¿eh?
ADRIÁN: Sí.
E: Y ¿son ahora imperialistas los musulmanes?
ADRIÁN: Sí.
AGUSTÍN: Sí.
E: ¿Sí? ¿Por ejemplo?
ADRIÁN: Con su religión, quieren que todo el mundo...
AGUSTÍN Claro, quieren imponerla.
E: Intentan imponer su religión al resto del mundo, vale.
Ambos: Sí.
E: ¿Os suena por donde se expandieron los rusos? ¿Por qué zonas se expandieron los rusos?... ¿no?
ADRIÁN: No.
AGUSTÍN: No.
E: ¿Los países que tuvieron un imperio creéis que son más orgullosos?
ADRIÁN: ¿Que son más orgullosos...?
E: Claro, por haber tenido un imperio, un país que tuvo un imperio alguna vez, ¿creéis que son pueblos más orgullosos o no? ¿O no o tiene por que?
ADRIÁN: No tiene por qué.

AGUSTÍN: No.
E: ¿Mataríais por defender a España?
AGUSTÍN: No.
ADRIÁN: No.
E: ¿Y a Galicia?
AGUSTÍN: No.
ADRIÁN: Yo no me siento parte de algo tan grande, o sea...
E: ¿Cómo?
AGUSTÍN: Sí.
ADRIÁN: Yo no me siento parte de algo tan grande como un país, o sea, yo me siento parte como mucho de mi pueblo, de mi calle o...
AGUSTÍN: De España, bah, te sientes español, pero tanto como para matar por eso...no.
E: ¿Y por Galicia?
ADRIÁN: Tampoco.
E: ¿Y por vuestro pueblo, lo que decías antes?
ADRIÁN: Como mucho por mi...por la zona donde vivo, pero...
E: ¿Cómo mucho por eso?
ADRIÁN: Sí, y aún así me lo pensaría
E: ¿Y aún así...?
ADRIÁN: Me lo pensaría bastante.
E: Tendría que ser un motivo...
ADRIÁN: Sí.
AGUSTÍN: Muy grande, muy, muy grande.
E: Vale. ¿Es imperialismo que sucede en Iraq?...bueno, dijisteis que sí ¿no?, en general...
AGUSTÍN: Sí.
ADRIÁN: Sí.
E: ¿Y lo que sucede en Palestina?
(...)
ADRIÁN: Palestina, Palestina es un... (...)
E: O ni idea, a lo mejor, podéis no tener ni idea.
AGUSTÍN: No, yo de eso no estoy muy enterao.
ADRIÁN: Hombre, yo prefiero no meter la pata... paso.
E: ¿Y el Tibet?
ADRIÁN: El Tibet sí
AGUSTÍN: Sí.
E: El Tibet sí, ¿qué imperialismo hay ahí?
ADRIÁN: O sea, de China sobre...el Tibet.
AGUSTÍN: Sí sobre...contra los...contra las personas que viven allí.
E: ¿Es bueno colonizar?
AGUSTÍN: Sí, pero no...sin pasarse.
ADRIÁN: Depende.
E: Depende.
ADRIÁN: Si colonizas imponiendo tus normas y...
AGUSTÍN: Yo creo que es mejor colonizar pero compartiendo... pues...
ADRIÁN: Colonizar sin, sin...perturbar nada la cultura y...
AGUSTÍN: Eso.
E: Respetando a los pueblos a los que colonizas.
AGUSTÍN: Sí.

E: Vale ¿Qué fue la Guerra Fría?

ADRIÁN: Ni idea.

E: Ni idea.

AGUSTÍN: Suena de...

E: ¿Y el imperio otomano?

AGUSTÍN: Menos.

E: Mis alumnos tienen obsesión con el imperio otomano, no sé de donde la sacan, pero la tienen.

ADRIÁN: Si me lo preguntaras el año pasado, igual me acordaba, pero este año no tenemos historia.

E: Vale. ¿Qué lleva a un país a independizarse de otro?

ADRIÁN: Estar en desacuerdo con sus normas, sus leyes, su manera de ver... la política, su lengua.

E: ¿Veis *Perdidos en la tribu*?

ADRIÁN: Sí, yo la tengo visto alguna vez.

AGUSTÍN: Sí, de vez en cuando.

E: ¿Y qué opináis de la serie?

ADRIÁN: Que está...o sea, yo creo que las tribus no son...están un poco más desarrolladas.

E: Que están más desarrolladas que lo que parece.

AGUSTÍN: Sí.

ADRIÁN: Sí.

E: O sea, que es un truco todo lo que se ve.

AGUSTÍN: Claro.

ADRIÁN: Claro. Televisión.

E: Pero ¿creéis que es interesante? ¿Que induce a reflexiones interesantes?

AGUSTÍN: Sí.

ADRIÁN: Sí.

E: Que lo que se ve tiene su interés.

AGUSTÍN: Claro, es una forma de compartir costumbres, y... pues gracias a eso, pues puedes pensar de otra forma o...

ADRIÁN: Ellos lo hacen...no... no dejan que impongan sus...

AGUSTÍN: Sus ideas, las comparten.

E: Que los que van de aquí impongan sus ideas, dices.

ADRIÁN: O sea, claro...que los de la tribu no dejan imponer sus ideas sobre los que van de aquí, o sea, eso es lo que se debería hacer cuando un país coloniza a otro, pero no es así.

E: O sea, que no se permite que los españoles se impongan sobre los de la tribu. ¿Y lo contrario sucede?, es que yo no lo he visto, conste.

AGUSTÍN: Hombre, bueno, de vez en cuando...

ADRIÁN: Los españoles se tienen que acomodar a las costumbres de allí.

E: ¿Y eso creéis que es interesante?

ADRIÁN: Claro, es que es lo que debería de ser normal.

AGUSTÍN: Sí.

E: Vale. ¿Eran más racistas nuestros antepasados?

ADRIÁN: No.

E: ¿Creéis?

ADRIÁN: Hombre, lo expresaban más, pero...

AGUSTÍN: Yo creo que sí, pero es debido al...pues... a que alguien de ahí arriba pues les hacia creer en cosas, y ellos eran racistas pues por esas cosas que el...que el jefe les decía.

ADRIÁN: Yo creo que sí, que queda bastante... racismo, la gente, sólo que no lo expresan tanto.

E: Que queda bastante.

ADRIÁN: Sí.

E: Pero que es más bien... latente...

ADRIÁN: Está mal visto, pero...

E: Pero en los salo...en las casas se siguen diciendo cosas que no sé dicen a lo mejor en...

AGUSTÍN: Sí, eso también siempre hay.

E: O sea, que de algún modo no lo eran porque seguimos siéndolo.

ADRIÁN: Antes se expresaba más, antes...no estaba mal visto.

E: Vale. ¿Os suena alguna causa de la Primera Guerra Mundial? ¿Por qué? ¿Por que se desató la Primera Guerra Mundial?

ADRIÁN: Uff

E: Alguna...

AGUSTÍN: A mí me suena algo de pues eso, problemas con la economía o con probl...bueno, más bien problemas de tierras.

E: ¿En donde?

AGUSTÍN: Buf, ahí ya no lo sé.

E: Vale. Problemas económicos sobre todo relacionados con tierras...

AGUSTÍN: Sí.

E: ...con repartos de...de algún lugar.

AGUSTÍN: Sí.

E: Vale. ¿B?

ADRIÁN: Se me viene Alemania, pero no sé...

E: Alemania, pero no sabes muy bien por donde.

ADRIÁN: No estoy seguro.

E: Vale. ¿Qué países os suenan que nacieran en los siglos XIX y XX?

ADRIÁN: ¿Que nacieran?

E: ¿Os suena algún país que naciese en los siglos XIX y XX?

(...)

ADRIÁN: Yugoslavia, ¿puede ser?

E: ¿Te suena Yugoslavia?

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí, países sobre todo los que están por esa zona, que sobre todo se independizan de los grandes países y siempre quedan esos... esos pequeñitos.

E: ¿Qué están el este de Europa?

ADRIÁN: Sí, en el este, sí.

AGUSTÍN: Sí.

E: Y recientemente, ¿os suena alguno que naciera recientemente?

ADRIÁN: Sí, pero no me acuerdo del nombre...

AGUSTÍN: Hombre, no sé si Serbia y Montenegro se podrían...

ADRIÁN: Serbia y Montenegro

E: Serbia y Montenegro, sí, se separaron uno del otro.

AGUSTÍN: Sí. No sé si eso se puede considerar...

E: Sí, sí, es un país que nació en el siglo...bueno, ahora es XXI ya, pero sí, recientemente.

ADRIÁN: Serbia y Montenegro... se separaron.
E: ¿En África os suena algún país que naciese en los siglos XIX y XX?
ADRIÁN: No.
E: ¿No?... ¿en Asia?
ADRIÁN: Tampoco.
E: Vamos en Europa, os suenan en Europa, más o menos.
AGUSTÍN: Sí, sobre todo.
E: Y ¿cómo nacieron? ¿Por qué nacieron?
AGUSTÍN: Por la independización con otro país.
E: O sea, un país se separa de otro.
ADRIÁN: Sí.
AGUSTÍN: Claro.
E: Caso de Serbia y Montenegro ¿no?
AGUSTÍN: Sí.
E: Vale. ¿Creéis que Ceuta y Melilla son españolas?
ADRIÁN: Ser son pero...
AGUSTÍN: Ser son pero...
ADRIÁN: Siempre que hablas de España nunca te acuerdas de... Ceuta ni que está Melilla, ni...
E: ¿Y creéis que se deberían defender militarmente en caso de ser atacadas?
ADRIÁN: Si pertenecen al estado español, pues igual que cualquier otro.
E: ¿Estás de acuerdo?
AGUSTÍN: Yo es que... depende... habría que verse en esa situación.
E: Habría que verse... vale... ¿qué países asiáticos fueron colonias? (...) ¿Os suena alguno?
ADRIÁN: Ahora no recuerdo ninguno.
E: ¿No? ¿Cómo se mide el poder de un país?
AGUSTÍN: ¿Cómo?
E: ¿Cómo se mide el poder de un país?
ADRIÁN: Supuestamente por el ejército, ¿no?, pero...
AGUSTÍN: O económicamente.
E: Económicamente y por el ejército.
E: Por su poder militar o económico.
AGUSTÍN: Sí.
ADRIÁN: Sí.
E: Vale, ¿quién controla el mundo?
AGUSTÍN: ¿Actualmente?
E: Ahora.
ADRIÁN: Estados Unidos.
E: Estados Unidos.
AGUSTÍN: Sí, o los países con más poder.
E: ¿Qué serían...?
ADRIÁN: Estados Unidos, Rusia... Japón.
E: Y ¿desde cuando controlan el mundo?
AGUSTÍN: Pues desde que tienen el poder económico o militar, pues...
ADRIÁN: Desde la Revolución Industrial o poco más adelante.
E: ¿Sabéis que es el derecho de autodeterminación?
AGUSTÍN: No.
E: No. ¿Tuvieron los Estados Unidos siempre el mismo tamaño?
ADRIÁN: Yo pienso que sí.

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿Qué es una gran potencia?

ADRIÁN: Una gran potencia es un país que es fuerte económicamente...tiene...que es fuerte militarmente también...

E: O sea, lo que decíamos de lo de un país poderoso, tal cual: fuerte militar y económicamente. Vale. ¿Por qué querían los nazis conquistar otros países?

ADRIÁN: Porque querían imponer sus....

AGUSTÍN: Sus ideas.

ADRIÁN: ...sus ideas y su cultura.

AGUSTÍN: Su cultura.

E: ¿Es malo conquistar a otros?

AGUSTÍN: Yo creo que sí.

ADRIÁN: Sí.

E: Y ¿por qué es malo conquistar a otros?

AGUSTÍN: Porque si conquistas a otros países pues... pues por así decirlo borrarías la... la cultura que tienen en ese país... se perdería y pues...lo mejor sería compartir las dos culturas...

E: Mezclar las culturas...

AGUSTÍN: Sí.

E:...de algún modo. ¿No creéis que haya una cultura superior a otra?

AGUSTÍN: No. Hay que respetarlas a todas.

E: ¿Creéis que todos los pueblos deben ser independientes?

ADRIÁN: No, no tiene por qué, pero...

AGUSTÍN: Es muy relativo.

E: Vamos, no...

ADRIÁN: O sea, no, no tiene por qué, pero siempre se crearía un conflicto si quisiéramos que no fuera independientes, o sea...

E: ¿Cómo? ¿Cómo?

ADRIÁN: O sea,...a ver...es que no sé explicarte muy bien pero...la pregunta ¿cuál es?

E: Es si todos los pueblos deben ser independientes.

ADRIÁN: Hombre, yo creo que sí porque se...se crearía menos conflicto, que si fueran...

E: Que si estuvieran dependiendo de otro.

ADRIÁN: Sí.

E: Vale. ¿Seríais capaces de comparar el imperio español con algún otro imperio?

ADRIÁN: ¿Ahora mismo?

E: Sí.

ADRIÁN: Francia.

E: Y ¿cómo fue? ¿Qué diferencias hubo entre el imperio español y el francés?... ¿os suena algo? Pues mira, me suena a mí que el imperio español era así y el francés en cambio no era así. O al revés.

AGUSTÍN: Hombre yo creo que hubo un tiempo en que España tuvo mucho más poder que Francia pero bueno, ahora eso ya se perdió.

E: Vamos que hace tiempo era más grande el español que el francés.

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿Alguna otra similitud o diferencia?

ADRIÁN: La lengua española está mucho más extendida.

E: O sea, el imperio español expandió más la lengua que el francés, que los franceses con la suya.

ADRIÁN: Sí.

E: ¿Alguna otra diferencia o similitud más?

AGUSTÍN: No.

E: ¿No? ¿Y con algún otro imperio? ¿qué imperios os suenan? Si os hablo de imperios, ¿en que imperios pensáis... cuando pensáis en imperios?

AGUSTÍN: En el de España, en el de Inglaterra... es que esos dos para mí eran los que más importancia... pues tienen.

E: Y si os preguntase por el más grande, ¿cuál creéis que fue el imperio mas grande que hubo?

(...)

ADRIÁN: El de...

E: Da igual, aunque esté equivocado.

ADRIÁN: Alejandro Magno (ri).

AGUSTÍN: Los romanos (ri).

E: Roma o Alejandro Magno.

ADRIÁN: Alejandro Magno.

E: Los más grandes. Vale.¿Conocéis alguna película sobre países o culturas sometidas?

ADRIÁN: Sí, *La Ola*.

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿*La Ola*?

AGUSTÍN: *La Ola*

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Bueno, no es sobre países pero...

E: ¿De que trata *La Ola*?

ADRIÁN: Es un profesor que intenta hacer un experimento en clase...

AGUSTÍN: Claro... intenta explicar eso y...

ADRIÁN: ...de cómo se puede hacer un... como en el siglo XXI... puede crear un imperialismo en una clase y se le va de las manos, y al final acaba siendo... acaba matando gente, acaba... o sea, es...

E: O sea, un ejemplo de en clase hacer imperialismo.

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿Y os gusta la película?

ADRIÁN: Sí

AGUSTÍN: Sí, está bien.

E: Pero no por el tema, sino porque la peli está bien.

ADRIÁN: Sí, sí.

AGUSTÍN: Sí.

ADRIÁN: Y el tema es interesante.

AGUSTÍN: Bueno, el tema también te da... como con...

ADRIÁN: Como con una clase... a ver, está sacado de... es una película, está claro, pero...

E: ¿La visteis en el instituto o fuera?

ADRIÁN: En el instituto este año.

AGUSTÍN: Este año.

E: ¿En que asignatura la visteis?

ADRIÁN: Ciencias del Mundo Contemporáneo, ¿no?, o sea, Ciencias del Mundo Contemporáneo, o sea Actividades de Estudio...

AGUSTÍN: Alternativa a la Religión.

E: ¿Qué es la esfera de influencia de un país?... ¿o a qué os suena, vamos?

ADRIÁN: Suena a la comunidad de países que pueda tener algo de influencia sobre ellos, o... influir en sus... decisiones, opiniones, su...

E: ¿Por qué se cometen tantos atentados en nombre del Islam?

ADRIÁN: Porque intentan imponer su religión.

AGUSTÍN: Sí, sobre todo por eso.

E: O sea, porque los musulmanes intentan expandirla con atentados.

ADRIÁN: Con atentados o de cualquier manera.

AGUSTÍN: Sí.

E: Vale. ¿Qué es lo que mas se os quedó de por ejemplo los contenidos que disteis el año pasado en historia? ¿Qué es lo que más recordáis?

AGUSTÍN: La Revolución Industrial.

E: La Revolución Industrial, y ¿por qué?

AGUSTÍN: ¿Por qué se me quedó?

E: Sí, ¿por qué crees tú que...?

ADRIÁN: Porque tuvo que hacer el examen...

AGUSTÍN: Porque tuvimos que hacer el examen cuatro veces.

E: ¿Cuatro veces?

AGUSTÍN: Sí

E: ¿Y por qué cuatro veces?

AGUSTÍN: Cosas de la profesora.

E: Jesús, y aparte de eso...pero, ¿no te gustaba, ni...?

AGUSTÍN: Sí que me gustaba, pero la forma que tenía la profesora de enseñar, te hacía ¿sabes? A mí lo de historia me gusta, pero si llega un profesor y te lo da mal.

ADRIÁN: Hacía la clase muy monótona, muy...muy poco participativa, hablaba solo ella toda la clase y...

E: Pero ¿qué era llegar y...?

ADRIÁN: Llegar, hablar, hablar, media hora hablando sin parar y... hacer ejercicios sin parar.

AGUSTÍN: Decía lo que estaba en el libro y ya está.

E: Y yo me pregunto ¿a vosotros os gustaría por ejemplo que la historia se hiciera a la inversa, en sentido inverso?, es decir, que se plantearan problemas que hay en el presente y se os contase la historia de ellos.

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿Creéis que sería más interesante?

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí.

E: Como decir, vamos a explicaros por ej...o que se hiciera al revés, que se empezara por el final del libro. En el siglo XX, la historia contemporánea, vamos a empezar por los últimos temas: el 11 de septiembre, Kosovo, Iraq, Palestina, y tal, y de ahí atrás.

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿Creéis que sería más interesante que hacerlo...?

AGUSTÍN: Yo creo que sí.

ADRIÁN: Sería otro punto de vista, sí.

E: Pero, ¿creéis que seria más interesante?

AGUSTÍN: Sí, porque vas poco a poco mirando hacia atrás y no tienes que empezar ahí desde el principio ya y...

ADRIÁN: O sea, si empiezas desde el principio son ideas muy diferentes a las tuyas actualmente.

AGUSTÍN: Claro.

E: ¿Cómo? ¿Cómo? Ah, si empiezas por ejemplo con la Revolución francesa.

ADRIÁN: De la otra manera...

E: ¿Os interesan por ejemplo los temas de los años 60, 70, 80 que los de principios del siglo XX, por ejemplo?

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí, la crisis, por ejemplo la crisis ésta que hubo en Estados Unidos, todas estas cosas...

ADRIÁN: El crack...

AGUSTÍN: ...yo las veo más interesantes que las cosas...

E: ¿qué crisis que hubo en Estados Unidos?

ADRIÁN: El crack del...

E: Ah, el crack del 29. O sea, te interesaría más el crack del 29, por ejemplo para compararlo con el de ahora.

AGUSTÍN: No, eso por...queda más o menos cercano y tal, pero con cosas mucho más antiguas. Por ejemplo, prefiero hacerlo del crack del 29 que de otras cosas mucho más...

E: Por ejemplo ¿qué es lo que dirías tú: esto es una chorrada?, esto vamos...no vale absolutamente para nada.

ADRIÁN: No sé, conquistadores...

AGUSTÍN: Sí, eso.

ADRIÁN: ...o sea, que los conoce su madre, o sea, ¿sabes?...los estudias, vale, a lo mejor te acuerdas de su nombre, pero poco más. Igual de lo que das... o sea, son... lo que dije antes, o sea, cosas muy subjetivas.

E: ¿Cómo subjetivas?

AGUSTÍN: Las guerras, por ejemplo, que había antes de temas religiosos y esas cosas.

ADRIÁN: En el libro todos los conquistadores eran como si fueran geniales todos y todos...pero no creo que fuera así.

E: O sea, crees que el libro siempre da una postura más...

ADRIÁN: Sí, más positivo.

AGUSTÍN: Sí, que ve como los conquistadores eran buf, una maravilla y no, yo creo que tenían que dar información, una...

E: Que no es crítica, ¿creéis que los libros de historia no son nada críticos?

AGUSTÍN: Claro, no es crítica

ADRIÁN: No.

E: Que siempre cuentan la historia por ejemplo...

AGUSTÍN: Tenían que ser más objetivos

E: Y que están con los poderosos...

ADRIÁN: Sí

AGUSTÍN: Sí.

E: ...pues os gustaría por ejemplo al revés contada desde el punto de vista de los indígenas

ADRIÁN: Sí.

E: Por ejemplo, la llegada de los europeos a África contada desde el punto de vista ...

ADRIÁN: Bueno, tampoco sólo contada desde su punto de vista...

AGUSTÍN: De los dos.

E: Desde los dos puntos de vista.

ADRIÁN: Sí, y después desde ahí sacar tu propia conclusión, tu propia...

E: ¿Y os gustaría más biografías? ¿Más individuos? o sea, que se os contase la historia de gente concreta, por ejemplo lo que os conté antes, ¿Gandhi?

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Contar lo que hicieron...eso siempre está bien.

E: Eso es más interesante...

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí. Siempre te atrae más y, pues luego si tienes que estudiar cosas relacionadas con eso, pues siempre te vas a acordar de esa persona, de lo que hizo y te será más fácil acordarse de eso.

E: Y las fechas, ¿creéis que son importantes?

ADRIÁN: Para nada.

E: ¿Nada?

ADRIÁN: O sea, hay a lo mejor hay diez fechas o quince que son importantes.

AGUSTÍN: Pero poner un periodo de tiempo en general me parece a mi mejor.

E: O sea grande, no...

AGUSTÍN: Claro.

ADRIÁN: A ver, saber en que año se conquistó América o...diez fechas más, pero es que...todas las fechas...

AGUSTÍN: De cosas muy conocidas que conozca todo el mundo, eso sí.

ADRIÁN: Hay fechas que...(resopla).

E: Entonces de lo que es la historia contemporánea que es lo que consideráis interesante, dijisteis el nazismo...

AGUSTÍN: Sí.

E: Dijisteis... bueno, estabais de acuerdo con lo que dije yo de las cosas recientes.

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí.

E: El crack del 29, dijiste.

ADRIÁN: Yo me acuerdo del crack del 29, porque me acuerdo que había dicho que la gente se tiraba gente por la ventana y cosas así

AGUSTÍN: Claro, de hecho la gente estaba tan mal que los cabezas estos de familia, los padres y tal se suicidaban para que la familia pudiera vivir con lo que cobraran del seguro y las cosas éstas que había.

E: Y ¿qué ejercicios recordáis del año pasado?

ADRIÁN: Ninguno.

E: ¿Ninguno? ¿Ni uno sólo?

AGUSTÍN: Sí, pero sobre todo (non se entende o final da frase)

E: Sobre todo de la Revolución Industrial...pero básicamente nada, por los de los exámenes

ADRIÁN: Es que eran aburridísimas las clases de historia, muy monótonas.

E: ¿En que cursos os suena de haber estudiado imperios alguna vez?

AGUSTÍN: ¿Cómo?

E: ¿En que curso os suena de haber estudiado alguna vez imperios?

ADRIÁN: Cuarto.

AGUSTÍN: En segundo.

E: En segundo de la ESO y en cuarto de la ESO... ¿qué es un indígena?

ADRIÁN: Un indígena es un...un... bueno, ciudadano... una persona que viene de un lugar...

AGUSTÍN: Que es conquistado por alguien.

ADRIÁN: ...que es conquistado por alguien y... después queda como si tuviera menos derechos por ser...

AGUSTÍN: Al que le imponen nuevas normas, nueva religión...y yo creo que los indígenas cuando llegaban los conquistadores pues no podían hacer nada para evitar esas conquistas, eran gente bastante desprotegida en ese...en eso.

E: ¿Por qué perdió España América? ¿Por qué creéis que la perdió?

ADRIÁN: Hombre por las...la gente se empezó a rebelar contra el poder y fueron perdiendo colonias.

E: ¿Quién pasó a mandar en América?

AGUSTÍN: Yo creo que las personas que se rebelaron en ese momento pues...

E: O sea, los líderes de la revuelta.

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿Creéis que hicieron bien?

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN: Sí.

E: ¿Creéis que América está mejor sin los españoles?

AGUSTÍN: Hombre, que está mejor, no sé.

ADRIÁN: Yo creo que ahora sería igual pero...yo creo que está bien de cualquier forma.

E: O sea que estaría igual... ni bien ni mal ¿Cómo definirías el expansionismo? (soa o timbre)

ADRIÁN: Sí.

AGUSTÍN asinte.

ADRIÁN: Expansionismo es eh...ir conquistando tierras y... al ir conquistando tierras anexas y así más y más y más.

E: O sea, tendencia a crecer.

AGUSTÍN: Sí.

8.7. ALFONSO e ALBERTO:

ALFONSO: 17 anos, medicina e ciruxía. 7. Medio.

ALBERTO: 17 anos, enxenería de montes. 8. Malo.

E: Credes que foi positivo o papel de España en América?

ALBERTO: No, porque me...no, no.

E: No ¿Absolutamente?

ALBERTO: Podo decir, podo chegar a decir que sí, e sí e non a resposta exacta pero a miña opinión e un non.

E: Pois aquí o que importa e a túa opinión.

ALBERTO: Eu podo decir que sí e non porque levou a moita xente e se industrializou máis, non porque acabou coas razas, ademais eu considerome ultraecoloxista e considero que estaba mellor o que estaba ahí sen descubri-lo, bua, sen descubri-lo, sen chegar España a América.

E: ¿Y o bo é a industrialización e...?

ALBERTO: A indust...como podíamos decir foi destruindo todo pouco a pouco pero á longa chegou a ser un dos países... Estados Unidos en concreto, non América, chegou a ser o país máis tal pero non tuvo casi influencia española, foi inglesa, realmente Sudamérica agora esta mal. Non, non, a resposta é non, España jodi-u bastante alí.

ALFONSO: Home, eu penso que sí gracias ós avances tecnolóxicos e todos os avances que recibimos trala súa conquista, eu penso que sí que...

E: O sea, que beneficiou a España económicamente e que modernizou a...

ALFONSO: Á zona europea, todo, gracias a...

E: Vale. Que diferencias e que similitudes vedes entre os traballadores... vamos, a xente que vai con ONG's no Terceiro Mundo e os misioneiros?

ALBERTO: Os mis...(non se entende un par de palabras) o mundo dos misioneiros en canto ó traballo é bastante similar, o que pasa é que os misioneiros tiran máis pa a relixión, sempre intentan inculcarlles unha relixión. Axudalos, axúdanos e lles inculcan unha relixión o cal xa é unha forma de pago, as ONG's fano pola bondade da xente, simplemente van e axudan, punto.

E: Alfonso?

ALFONSO: Eu tamén, eu penso que é polo mesmo tamén, inculcan unha relixión mentres que axudan, en cambio os (non se entende unha palabra) van pola propia vontade e só axudan.

E: O sea, que vedes peor a labor dos misioneiros, ou non? Ou simplemente vedes unha diferen- cia?

ALBERTO: Eu sí.

ALFONSO: Eu vexo unha diferen- cia, claro que (non se entenden un par de palabras) inculcan unha relixión, non é que fagan peor nin mellor, axudar, axudan.

E: E distinto simplemente.

ALFONSO: Teñen ese aspecto.

ALFONSO: Eu digo que é a súa moneda de cambio, fan algo a cambio de algo, é decir, fan unha axuda a cambio de adoptar xente...á súa relixión.

E: Gustaríavos vivir nunha colonia?

ALBERTO: Sí.

E: Sí? Alfonso?

ALFONSO: Sí.

E: Sí? Por algún motivo concreto?

ALBERTO: Nunca salín de Galicia.

E: Só por iso?

ALBERTO: Por conocer mundo.

E: ¿Y Alfonso?

ALFONSO: Por conocer outras cousas, outras costumbres.

E: Que sabedes...? Que vos soa do conflito que hai en Iraq?

ALBERTO: Do que hai agora ou do que pasou todo, da guerra?

E: A que chamas ti todo?

ALBERTO: Dende a invasión norteamericana.

E: Dende a invasión norteamericana.

ALBERTO: Foi porque diciron que había armas de destrución masiva e alí había unha dictadura. En realidade non había armas de destrución masiva, quitaron esa dictadura, conseguiron quitala os americanos, aínda que agora están inda máis jodidos porque están...teñen máis liberdade, pero nada, morren de fame, casas derruidas, etc., realmente foi un conflito en busca do que máis lle interesa ós Estados Unidos, o petróleo, si cae a industria do petróleo, cae Estados Unidos e así. A bolsa si cae, crisis aínda máis dura da que hai hoxe en día, foron a evitar eso.

E: ¿Y H? A que che soa?

ALFONSO: Eu tamén así moito do petróleo como estaba dicindo (non se entenden un par de palabras) todo o referente a que... a Estados Unidos o que lle interesa todo é o petróleo, gracias ó petróleo sosténse a súa economía, sosténse todo o país e como dicía (non se entende unha palabra) si cae, cae Estados Unidos.

ALBERTO: Ademais de que é o primeiro consumidor de petróleo do mundo pero... me parece que cunha diferenza que case é o dobre do segundo país.

E: O sea, ti cres que foi unha excusa...

ALBERTO: Realmente eu...fixeron ben, quitar unha dictadura, sobraaba ahí moito, era un...Sadam Hussein era un dictador, que pasa?, agora teñen máis liberdade, sí, pero non lles vale de nada se morren de fame, máis ou menos o que está pasando, aí realmente o petróleo interesaba telo controlado a eles, e así sempre teñen un ollo aí, aínda que digan que non, van ter ahí bastante.

ALFONSO: Bueno, con Sadam Hussein tampouco é que viviran moi ben, tampouco tiñan unhas condicións de vida moi altas, tiñan...eran bastante pobres.

E: Con que partes do mundo se fixeron os europeos nos séculos XIX e XX?

ALBERTO: Co XIX e XX?

E: Sí.

ALBERTO: No XIX foron as colonias, eso cando foron? Se repartiron África...nunha mesa a repartiron... con toda a cara do mundo, separando tribus, etc. Eso trouxo moitísimas guerras alí, chegaron ...chegaron ata, os...vamos...Rusia xa chegou a...intentou entrar en...no XX, hai pouco...en...joder, cal?...agora xa non me acordo o país, non sei si é Kazajstán, creo que sí, non estou seguro, nun país que hoxe é dos primeiros, non estou seguro, e hoxe é dos máis pobres do mundo, que está cerca de Rusia e...o dos Balcáns que foi o conflito que levou á Primeira Guerra Mundial...

ALFONSO: A Guerra Fría.

ALBERTO: ...e as colonias que tiñan en Sudamérica, en norte...no norte de Sudamérica algúns países, que de feito inda hoxe teñen o nome de Guaiana francesa, non sei qué.

E: Algún territorio máis vos soa... que fora...eso?

ALBERTO: Dos...que países dixeches... europeos?

E: Sí, eu dixen que os europeos se fixeron con que territorios nos séculos XIX e XX?

ALBERTO: Bueno, se fixeron, tamén perderon territorios... despois como Cuba, etc.

E: Eu só pregunto cos que se fixeron.

ALBERTO: Pois con casi toda África, con...

E: Dixéchedes os Balcáns e dixéchedes Kazajstán ou algún territorio...

ALBERTO: A zona esa técnicamente se converteu en Europa pola URSS.

E: Que zona?

ALBERTO: Bueno, inda non Europa, daquela non existía Europa, pero os países...

E: Que zona?

ALBERTO: Joder, por donde esta Estonia, Letonia, todo...

E: Vale, vale. Alfonso? Igual? Vale. Credes que colonizar e enriquecerse son a mesma cousa ou moi similares?

ALBERTO: Sempre que colonizas te enriqueces, sempre sacas os beneficios que hai en bruto no lugar que está sin explotar, eso é certo, pero no son sinónimos, enriquecerse é facer diñeiro, colonizar levar unha xente...

E: Pero un dos elementos da colonización é enriquecerse, un dos rasgos que...

ALBERTO: Sí.

ALFONSO: Sí.

ALBERTO: Enriquecerse no, explotar unha terra que non é deles.

E: O sea, sería enriquecerse a través do roubo.

ALFONSO: Polo menos o interese que teñen en colonizar é para enriquecerse, despois si se enriquecen ou non, o obxectivo é ese.

E: Ou sexa que non son sinónimos, colonizar e enriquecerse no son...se intenta enriquecerse pero poden non logralo.

ALBERTO: Enriquecerse entra dentro de colonización.

ALFONSO: Sería unha das partes da colonización.

E: Y credes que é o mesmo colonizar que conquistar?

ALBERTO: E....sí, sí.

ALFONSO: Hombre, para enriquecerse sí, conquistan, entonces penso que sí...

ALBERTO: Van ó ataque claramente, eles queren...

ALFONSO: Realmente o que collen é territorio para sí mesmos.

ALBERTO: Eles queren territorio, e se ven alguén e di: este territorio é noso, legalmente esto aquí non aparece, que hai bulla, pois hai bulla.

E: O sea, que calquera conquista é unha colonización.

ALBERTO: Pode haber unha pacífica, colonizacións...a lúa non sería ningunha conquista, non é de nadie realmente, podería ser unha colonización...pode ser, en ocasións, sí, en ocasións, non, colonizar...

ALFONSO: Normalmente cando conquistan tamén é porque queren algún interese, si non lle teñen interese ningún pois non conquistan, eso pasou co imperio romano.

ALBERTO: Eu digo eso o da lúa, por exemplo, é o exemplo máis drástico que che podo dar, non é de nadie, non hai nada, se van alí colonizan, non conquistan nada.

E: Ah, vale, vale. Pero bueno, no caso de que houbera poboación...

ALFONSO: Sí

ALBERTO: Sí.

E: ...sería o mesmo, calquera territorio onde haya seres humanos, no Polo Norte tampouco sería o caso, nin no Polo Sur?

ALBERTO: Claro.

E: Vale. E credes que colonizar é oprimir?

ALBERTO: Colonización sempre foi a...oprimir á xente que estaba alí antes, a captura e afán de escravos...

E: O sea, que sí.

ALBERTO:...sí, en canto ó que se fixo no mundo, sí, sempre o fixeron, sempre que colonizaron a toda a xente a usaron.

ALFONSO: Sí, nas colonizacións existentes que houbo hasta agora, sí sempre...

E: Sempre foron...

ALFONSO: Opresoras.

ALBERTO: Sí, consideraban xente inferior á xente que xa vivía alí e a oprimían.

E: Vale. Que vos soa que é unha colonia de poboamento?

ALBERTO: Unha colonia de poboamento? Pois eu creo que é o caso que che dixen antes, cando non conquistas, cando chegas alí, a unha zona... cando se poñen a explotar materiais ou non e simplemente vas levando xente e amplías o teu territorio.

E: O sea, colles un territorio, levas xente e explotas as materias primas.

ALBERTO: As materias primas que se ex...sí, non... é decir, non collen as materias primas do lugar, se van ó deserto non hai nada, vai xente ó deserto e coloniza alí, non hai nada, pero están alí colonizados.

ALFONSO: Eu tamén, a min sóname tamén a eso de coller...conquistar un territorio, oprimir ós que viven alí e coller á súa xente e levar alí para tratalos como escravos e obter materias primas para o seu uso persoal.

E: ALBERTO ti falabas de si había...lugares donde non hai xente, ten que ser así unha colonia de poboamento?

ALBERTO: Non, se foran a América por exemplo os españois e chegaran alí e simplemente levaran xente para vivir, levarían enfermidades e tal pero... se non tiveran malas intencións, e fixeran ben sería unha colonia de poboamento.

E: Entón houbo algunha colonia de poboamento?

ALBERTO: Eh...non estou seguro, pero penso que algún...algunha...non.

E: Non?

ALBERTO: Sí, algunha sí que houbo...

E: Pero non, non sabes cal.

ALFONSO: Non.

ALBERTO: E que América non foi colonia de poboamento,

ALFONSO: Agora mesmo non hai ningunha.

ALBERTO: A América foron aó que foron.

E: A América?:

ALBERTO: A América foron ó que foron e despois á África tamén.

E: Xa.Vos soa o nome dalgún explorador?

ALBERTO: Sí, Marco Polo.

E: Marco Polo, algún máis?

ALBERTO: Explorador?

ALFONSO: Explorador non era Elcano?

E: Elcano podría ser, sí.

ALFONSO: Magallanes.

E: Magallanes...vale...como era África antes da chegada dos europeos?

ALBERTO: Subdesenvolvida. Era...as materias que tiñan realmente non lle daban o uso porque non estaban nunha...

ALFONSO: Non tiñan suficientes coñecementos como para utilizar esas materias primas para o seu máis alto rendemento.

ALBERTO: Non estaban suficientemente industrializados, foi unha guerra de fusís contra lanzas, por decilo así...bueno, lanzas...

ALFONSO: Eu penso que gracias á conquista dos... bueno, conquista dos europeos, a súa repartición por territorios, máis ou menos foron avanzando dentro do que podían.

ALBERTO: Eu penso que non, eu penso...eso provocou moitas guerras, repartiron ó chou, como lle cadrou as tribus: isto é meu, e a outra isto é meu e houbo...

E: O sea, ti cres que estaban mellor antes porque a organización social era a súa propia...

ALBERTO: Claro.

E: E ti cres que estaban peor porque os europeos modernizaron social y económicamente...

ALFONSO: Home, social, non, económicamente ss....podría ser un pouco pero socialmente, non, socialmente vivían millor antes, vivían ó seu aire, cada un facía...

E: O sea, que si miras o aspecto económico dirías que estaba...que está mellor agora que antes y si miras o aspecto social, dirías que está máis ou menos igual ou peor.

ALFONSO: Home, non sei pero...

E: Non tes unha idea sobre o tema.

ALFONSO: Non teño coñecemento sobre eso.

E: Vale. Por que credes que desapareceron moitos pobos indíxenas?

ALBERTO: Por...por eso, por industrialización, a xente vai...a industrialización, a xente vai, como decir, inda que sea Europa ou por aí intenta...incluso en África intentan cumprir o soño americano ese de gañar diñeiro e facerse rico, e nas tribus indíxenas eso non podes levar, teñen unha vida boa ca natureza, aínda que teñan fame, todo o que queiras, teñen unha vida ca natureza, pero non poden triunfar como realmente, a mente humana sempre quere máis e máis e máis...

ALFONSO: Claro, a medida que pasa o tempo o que queren é modernizarse sólo que eses como viven tan acechados ou aferrados á natureza pois non avanzan, entón teñen unha esperanza de vida moi baixa, entón pouco a pouco desaparecen.

ALBERTO: Pero máis intensa, pero unha vida máis intensa.

E: Máis intensa?

ALBERTO: Sí.

E: Credes que siguen desaparecendo os pobos indíxenas?

ALBERTO: Sí.

ALFONSO: Sí.

E: Sí? Credes que deben modernizarse?

ALBERTO: Non.

E: Home, si é o seu paso a cultura, os seus costumes eu penso que non, si eles queren vivir así, cada un é libre de facer... eu penso que non

ALBERTO: A min paréceme...unha idea de vida moi bonita, estás ti ca natureza, sí, considero que non deberían industrializarse, eso non se debería perder pero vaise perder.

E: Y credes que é inevitable que se modernicen? É decir...

ALBERTO: Non.

E: Non?

ALFONSO: Home, a ver, si se modernizan, máis esperanza de vida van ter, pero bueno, si non se modernizan, si queren vivir ese tempo que teñen que vivir...pero inevitable, inevitable, non o vexo.

ALBERTO: É a idea que teñen eles...si a eles lles gusta eso non...

ALFONSO: Claro.

ALBERTO: ... e sempre hai xente, si como se di comúnmente, sempre hai xente pa todo, se a eles lles gusta realmente, non queren cambiar.

E: Pero os que se modernicen terán... é dicir, dicides que desapareceron e que siguen desaparecendo, credes que os que se modernicen terán máis posibilidades, o que dicías ti antes H, de sobrevivir?

ALFONSO: Eu penso que sí.

E: E que os que non se modernicen acabarán borrados da faz da terra?

ALBERTO: No, penso que os que non se modernicen seguirán quedando ahí, penso que os que modernicen terán maior esperanza de vida pero, a que coste?

E: Pero non cres que vaian a desaparecer antes os que non se modernicen.

ALBERTO: Non.

E: Y H, ti cres que vivirán mellor os que se modernicen.

ALFONSO: Sí, home maior esperanza de vida van ter e máis... máis industrialización, bueno, nivel económico, nivel social, etc., etc., máis tempo van vivir, eso está claro, pero bueno, eu penso que tamén vai persistir a súa cultura como estaba anteriormente, sempre por calquer...

E: Que películas vos soan si eu vos falo do imperialismo?

ALBERTO: Do imperialismo?...películas....películas do imperialismo...espera...que é imperialismo?

E: Ou películas sobre o periodo de expansión europea polo mundo, por exemplo.

ALBERTO: A de *Soldado de Fortuna*, esa é unha...de...dunha colonia francesa...é de Van Damme (ri)...sí, sí...de fortuna...

E: Non vos saen máis?

ALFONSO: Ahora mismo...

ALBERTO: Non, non hai moitas, a verdade que non, se o pensas non quedaron demasiado ben, non lles interesa que haia.

E: E libros? Algunha novela do período de expansión europea polo mundo?...nada?

ALFONSO: Uy, eu aí, xa.

ALBERTO: Biografía de Primo de Rivera (ri).

E: Unha biografía de Primo de Rivera...vos soa Kipling?

ALBERTO: Como se escribe? Donde está?

E: Non, non está hai escrito.

ALBERTO: Kipling? No.

E: Se escribe tal cual, con K, Kipling.

ALFONSO: Non sei, non sei.

E: Y que personaxes vos soan sobre o imperialismo?

ALFONSO: Home...

ALBERTO: O rei, pero é que non me acordo do nome, o rei de Bélxica daquela época...

E: Leopoldo II.

ALBERTO:...que se fixo con todo o Congo ahí porque quería él eso...me suena ese, me suena de cando España... bue, pero é do XIX, claro...

E: Cando España...?

ALBERTO: Iba falar da antiga, de...joder, pero non me acordo dos nomes, no, olvídate, non me acordo dos nomes...

E: Home, imperialismo pode ser, pero bueno.

ALBERTO: Carlomagno.

E: Carlomagno sería un imperialista? Quen máis? Algún máis?...pasamos a outra?

ALBERTO: Máis antigo, pero sí.

E: Credes que os musulmáns foron vítimas do imperialismo?

ALBERTO: Sí.

ALFONSO: Sí.

E: Sí? Cando? Por que ou donde?

ALBERTO: En...os musulmáns?, joder cando lles quitaron as terras os de Israel, os xudeus, porque na Segunda Guerra Mundial, porque eso pertencía a Gran Bretaña, a Inglaterra, entón os quitaron e...e os levaron a vivir a peores terras, os sacaron a todos das súas casas e puxeron ós xudeus.

E: Y credes que os musulmáns son agora mesmo imperialistas?

ALBERTO: Non.

ALFONSO: Non, eu penso que non.

E: A que vos soa, devólvovos a pregunta de antes, ser imperialista? Que credes que é? Que pensades?

ALBERTO: É eso, colonizar, ir conseguindo máis terras e crear un gran imperio, ir colonizando pouco a pouco facéndote cas terras dos outros, facendo...

ALFONSO: Sólo que agora co obxectivo de facer un gran imperio, de ter máis... maior territorio.

E: Y existe eso hoxe? Existe o imperialismo?

ALFONSO: Eu penso que non, existen as dictaduras e...pero imperialismo en sí, eso de conquistar terras pa facerte co mundo

ALBERTO: Non...hai pouco non,...hai pouco sí, pero hoxe en día non.

ALFONSO: Hoxe en día non.

E: Hai pouco por exemplo cando?

ALBERTO: Hai sesenta anos poderíache decir.

E: Cando? Que é o ultimo exemplo que lembrás? En que estás pensando?

ALBERTO: Eu agora mesmo estaba pensando na Alemania nazi, que realmente querían conquistar máis...

E: Sería o último imperialismo que te ven a cabeza.

ALBERTO: Sí.

ALFONSO: De feito foi.

E: Foi imperialista, dis.

ALFONSO: Sí.

E: Credes que pode ser boa unha ocupación extranxeira?

ALBERTO: Non, xa o contestei, non

E: Non?

ALFONSO: Non.

E: Apoiades a presenza de tropas españolas en Afganistán?

ALBERTO: Afganistán, penso que era ese o país ó que me refería antes.

E: Cando falabas de?

ALBERTO: Cando falaba de...de Rusia.

E: Ah, cando falabas de que territorios se fixeron os europeos...

ALBERTO: Sí, era Afganistán e...que si os vexo ben?...pois, non.

E: Non, non credes que España deba ter tropas en Afganistán.

ALBERTO: Non.

E: H?

ALFONSO: Home, a ver, eu son fillo de militar, todo teño que dicilo...

ALBERTO: Eu tamén.

ALFONSO: ...pero bueno, eu tampouco.... ay, bueno claro...eu penso que tampouco.

E: Home, ser fillo de militar non sei si afecta nese setido

ALBERTO: Na maneira de pensar?

E: Non me refiro... de estar a favor ou en contra de que exista... credes que cambia moito a vosa mentalidad sobre ese particular?

ALBERTO: É que están facendo un ben, pero están facendo un ben cas armas e cas armas nunca fas un ben. Ese diñeiro o emplean en ONG's e poderían facer moito máis ben co que están facendo.

E: Sería mellor un apoio civil.

ALBERTO: Sí, sería mellor un apoio civil.

ALFONSO: O exército español alí en Afganistán non está facendo...axudan, pero non están matando pa axudar, eles levan as armas de defensa, si por exemplo...pasou ahí cos helicópteros que tiraron abaixo, aí teñen que defenderse, si alguén te está apuntando cunha francotirador o primeiro que fas e pegarlle un tiro, a túa vida ante todo, eu penso así, pero bueno.

E: Y cres que deben estar alí ou non?... ou non tes idea, non tes unha opinión...

ALFONSO: Hombre, penso que non ven mal unha axuda...se cada un, se non nos axudamos entre nós... eu penso que sí, home, tan mal non fan.

E: Vale. De ter nacido en 1900, onde vos gustaría ter nacido?

ALFONSO: En 1900 xustos?

E: 1900, o ano 1900, ano arriba, ano abaixo.

ALBERTO: En Nueva York.

E: En Nueva York. Por que?

ALBERTO: A ciudad dos gansters, con vinte anos, me pilla xusto (ri).

E: Y ALFONSO?

ALFONSO: Tamén, quizás, sí (ri).

E: Pero por ser gangster ou por ser policía?

ALBERTO: Daríame igual, me mola, me parece moi romántica esa época, a de colar o licor e todo eso...

ALFONSO: Sí, moi...

ALBERTO:...moitas pelis.

E: Que é un protectorado?

ALBERTO: Un territorio que pertence a...a....sabes?, un territorio que pertence a seu propio país pero que está realmente defendido, se realmente alguén intenta entrar nese protect...nese territorio ou algo así está defendido por outro país de maior potencia.

E: O sea, que é bo.

ALBERTO: Un protectorado?

E: Claro, porque ti dis que ti es independente pero se te invaden, alguén te defende.

ALBERTO: Pero...no, porque eso pasa pero tamén sempre hai un coste, ese protectorado é como dicir colonia sin decir a palabra tan forte, sabes?, é como dicilo.

E: Y Alfonso? A que che soa protectorado?

ALFONSO: Protectorado, a min sóame a algo así como dicía (o nome non se entende) tamén un territorio que está protexido a cambio de algo, pero en este caso pode ser parte de recursos, e....como dixeran?, de materias primas ou de recursos, ou o que sexa...

E: Éstas non están...éstan non veñen...

ALBERTO: Xa.

E: Credes que Estados Unidos e a URSS foron imperialistas durante a Guerra Fría?

ALBERTO: Sí e non, non chegaron a conquistar ningún territorio pero sí dixeran: esto é meu, esto é meu, esto é meu, esto é teu, era un xogo de aliados e...

E: O sea, como protectorados.

ALBERTO: Sí.

E: Dis que son territorios que non conquistas pero que de algún modo...

ALBERTO: Sí, sí, eran aliados e...

E: Os dous por igual.

ALBERTO: Sí.

E: Alfonso?

ALFONSO: Eu tamén, sí penso que foi así como a nivel protectorado, tiñan os seus territorios e eses territorios cedíanlle...

ALBERTO: Non era deles, era cuestión de aliados e contrarios, é decir, se ti atacabas un aliado da URSS, o de...probablemente fora alguén que fora aliado de Estados Unidos o que atacara ese territorio, ese territorio sería defendido pola URSS e sería atacado por Estados Unidos digamos, un exemplo.

E: O sea, que sí foron imperialistas os dous.

ALFONSO: Sí.

E: Que periodo credes que abarca o que se coñece como a era do imperialismo?

ALBERTO: Mil....novecentos a....a 1945.

E: Alfonso?

ALFONSO: Entre 1900 e 1950.

E: Vale. Credes que sería interesante que en clase se compararan os imperialismos de diferentes épocas?

ALBERTO: Sería un exercicio máis, non...

E: O sea, da igual estudar cronolóxicamente que comparando.

ALBERTO: Sí.

ALFONSO: Home, comparando podes ver tamén como utilizaban a xente de distinta época, como foi evolucionando pouco a pouco e os recursos que utilizaban para colonizar ou, etc., etc. Eu penso que sí, que sería un exercicio bonito.

E: De 0 a 10 que interese lle vedes ó imperialismo?

ALBERTO: Un 6.

E: ALFONSO?

ALFONSO: Un 5.

(lectura texto Leroy-Beaulieu)

ALBERTO: Excepto a última frase, estou totalmente dacordo

ALFONSO: Eu tamén.

E: O sea, credes que a colonización é o sometemento do universo ou dunha gran parte del a sua lingua, costumes...

ALFONSO: Sí, eso sí.

E: Non estades dacordo con que o pobo que coloniza máis é o primeiro pobo.

ALBERTO: Non, non estou dacordo.

ALFONSO: Eso non ten porque ser así.

E: Non? Pode colonizar un pobo que non sexa...

ALFONSO: Si, trátase, non ten porque ser de...a nivel...armamentístico ou o que fora, pode ser a nivel estratéxico.

ALBERTO: Non, o que máis coloniza non é o primeiro pobo.

E: Cal é o primeiro pobo?

ALFONSO: Home, o que eu entendo por primeiro pobo o máis avanzado...como unha potencia mundial naquel momento.

ALBERTO: Claro.

E: Y ese non é o que máis coloniza.

ALFONSO: Non ten por que ser.

ALBERTO: Non ten por que ser. Foino, Francia e Alemania eran os maiores países cando máis se colonizou, pero...

E: Entón, no momento de Leroy-Beaulieu esto podía ser verdad y agora non.

ALBERTO: Claro.

ALFONSO: Claro.

E: Vale. “Y se non o é hoxe serao maña”, é decir, volvemos a pregunta de antes, un país que coloniza se enriquece?

ALBERTO: Sí.

ALFONSO: Sí, eso sí.

E: Se fortalece.

ALBERTO: Sí.

E: Si? Credes que ahi Leroy Beaulieu, esa parte da frase era verdad?

ALBERTO: Sí.

(Lese discurso de Salisbury ata “...que só podo describir como moribundas”)

E: Credes que eso sucede agora?

(...)

ALBERTO: Sí.

E: Y que sucedía na época de Salisbury?

ALBERTO: Por suposto.

E: Sí?

ALFONSO: Na época de Salisbury, sí, pero... home, agora, non sei.

E: Credes que existen nacións vivas e moribundas?

(...)

ALFONSO: Eu non sei, non o teño tan claro.

(Continúa lectura ata “...e as causas de conflito entre nacións civilizadas”)

ALBERTO: Ssí.

E: ALFONSO?

ALFONSO: Sssí.

E: O sea , credes que as nacións máis poderosas acaban por absorber dalgun xeito...

ALBERTO: A nación máis poderosa sempre é, con perdón, a máis cabrona, hai que...para saber... para saber ganar hai que saber xogar e para saber xogar as veces tes que facer moitas cabronadas e sí, o que seria colonizar sería unha cabronada máis para obter poder.

E: ALFONSO?

ALFONSO: Sí, eu tamén penso que...que a maior potencia ó final, ó fin e o cabo sempre vai acabar ganando porque é o que...

ALBERTO: E hundida.

E: E hundida?

ALBERTO: As potencias más grandes sempre acaban...non hundidas, pero sempre acaban sin ser a maior potencia.

ALFONSO: Sí, sempre rematan mal, sempre teñen un final...

ALBERTO: Sempre acaba sendo...a sentencia lles chega a todos, digamos...mira España.

E: E credes que esa... ese intento de apropiarse, como di, dos territorios das nacións moribundas levará a conflitos entre os países máis civilizados, como di aquí.

ALBERTO: Sí, sempre está o país bo, o que defende ó pobre.

E: ALFONSO?

ALFONSO: Eu penso que tamén, sempre hai un país así como...por decilo dalgunha forma de alma caritativa.

E: O sea, que credes que tende a haber sempre un conflito entre os países poderosos, un para dominar ós pobos máis pobres e outro para defendelos.

ALBERTO: Non é por defender os máis pobres, probalmente teñan...teñan...

ALFONSO: Pero os dous... os dous... as dúas potencias mundiais sempre o que queren e enriquecerse máis, enriquecerse máis, o que...

ALBERTO: Se defenden a alguén...

ALFONSO:...por dicilo dalgunha forma, non me sae a palabra agora mesmo...egoísmo.

ALBERTO: Se defenden a alguén é porque teñen unha idea en común política, porque ese país é aliado do outro, non o van facer caritativamente, nadie vai salvar un país que realmente non lle interese.

ALFONSO: O que queren é por interés propio.

ALBERTO: O dos Balcáns foi por política por exemplo.

E: Vale. Que é para vos colonizar?

(...)

ALBERTO: Colonizar?

ALFONSO: Ésa non foi unha pregunta de antes?

ALBERTO: Similar...

E: Preguntei si era enriquecerse, si era conquistar, si era oprimir... igual, casi.

ALBERTO: Colonizar é chegar a un sitio e tomalo.

ALFONSO: Conquistar...tomar un territorio para a obtención dos seus bens, pa explotalo, para enriquecerse a si mesmo, para...

E: Credes que é bo ou malo?

ALBERTO: Malo.

ALFONSO: Bo pa o país que o fai, malo pa o que é...

E: Vale. Credes que os europeos levaron coñecementos técnicos ás colonias?

ALBERTO: Sí...

ALFONSO: Sí.

ALBERTO: Tamén levaron enfermidade e morte e armas, pero...

E: Pero coñecementos técnicos sí que levaron.

ALBERTO: Sí.

ALFONSO: Sí.

E: Credes que os europeos levaron paz e xustiza as colonias?

ALBERTO: Noo.

E: Ningunha duda. Alfonso?

ALFONSO: Eu penso que tampouco (ri).

E: Tampouco.

ALFONSO: Eu penso máis ben todo o contrario.

E: O sea, máis ben guerra e inxustiza.

ALFONSO: Sí.

ALBERTO: Sí.

ALFONSO: Ó mellor o de inxustiza...

ALBERTO: Bastante máis que guerra, bastante máis inxustiza.

ALFONSO: Sí, ya.

E: Vale. Que sabedes do conflito palestino-israelí?

ALBERTO: Non son un experto pero practicamente todo. Foi eso, o que che expliquei antes que Gran Bretaña tiña uns terreos, os xudíos os que lles quitaron a casas e lle quitaron todo e lle cedeu eses terreos e sacaron dalí os palestinos. Os árabes... ningún pobo árabe da zona estuvo dacordo con esa idea, se creou a Liga Árabe a través deste conflito e están totalmente contrariados ós palestinos pero os palestinos son aliados de países como Estados Unidos... con Estados Unidos que é o que ten o dereito a veto e

cada vez que a ONU quere joder a Palestina por algo que fai... Estados Unidos ten ese dereito a veto e o veta, entón a ONU non pode facer nada e a Liga Árabe tampouco porque se está enfrentando a un rival superior a eles.

ALFONSO: Eu a verdade desta pregunta non a vou contestar porque non teño coñecementos dela.

E: Vale. Y credes que eso é imperialismo?

ALBERTO: Mm?

E: Credes que eso é imperialismo?

ALBERTO: Sí.

E: Por parte de...?

ALBERTO: Quixo ser imperialismo...por parte de... dos países occidentais, diría.

E: Sobre?

ALBERTO: Sobre os países musulmáns, os países orientais.

E: Y credes que é imperialismo o que sucede en Iraq?

ALBERTO: Non.

ALFONSO: Non.

E: Non. Y credes que é imperialismo o que sucede no Tibet?

ALBERTO: Sí e non, porque no Tibet se ten unha idea... no Tibet se ten unha idea moi boa de xente pacifista e tal, pero realmente os monxes, que che vendan o que queiran, os monxes son uns escravistas, alí hai... goberna unha dictadura, a xente está casi sin comer para darlles de comer a eles, os pueblerinos son os que lle dan de comer ós monxes, non cultivan nin tal, entón China entrou aí ca idea que ten de...sabes?, China realmente quere explotar esas minas pero tamén quitou esa dictadura.

E: O sea, un pouco...

ALBERTO: Como Estados Unidos en Iraq

E: Vale. H?

ALFONSO: Eu teño a mesma opinión máis ou menos ca el.

E: Y credes que sería interesante que se compararan estes posibles imperialismos do presente cos do pasado?

ALFONSO: Eu penso que sí como dixeran antes para a súa comparación, para ver os avances que houbo, os cambios, as diferencias, eu penso que sí.

ALBERTO: Eu o que che digo, penso que sería un exercicio máis.

E: Vale. A que vos soa que é un colono?

ALBERTO: Un...?

E: Un colono.

ALFONSO: O que vive nunha colonia

ALBERTO: O que vive nunha colonia pero que é do país que coloniza, e decir, si España colonizou América, un español que fora a vivir a América sería un colono.

E: Estás dacordo?

ALFONSO: Sí.

E: Existe algunha relación entre a Revolución Industrial e o imperialismo?

ALBERTO: Sí.

ALFONSO: Perdón?

E: Si existe algunha relación entre a Revolución Industrial e o imperialismo.

ALBERTO: Claro, os países realmente na Revolución Industrial foi onde comezou a aparecer a diferenza de poder entre países, e foi cando empezaron a... cando tiñan esa diferenza de poder... superior sobre países que non tiñan tanta tecnoloxía e foi cando empezaron a...a...a colonizar sitios e foi cando comezou o imperialismo.

E: Alfonso?

ALFONSO: Home, eu penso que tampouco tuvo que ser exactamente a causa exacta do imperialismo porque xa na época dos romanos inda non fora a Revolución Industrial e xa empezaban a conquistar, sobre todo por conquistar o mundo e por obter poder máis eu penso que non foi a causa principal.

E: Entón ti non ves relación entre a Revolución Industrial e o imperialismo.

ALFONSO: Sí que hai relación porque...

ALBERTO: E a mesma época.

E: A época.

ALFONSO: Sí. Pode ser unha das causas que desarrojaron os imperialismos posteriores a estes, pero bueno, sí...

E: O sea, cres que puido ser unha causa...

ALFONSO: Unha das causas.

E: ...dos imperialismos posteriores a...

ALFONSO: Eu non digo que sea a principal... unha causa.

E: Que relación vedes entre o fascismo, si a hai, ou si hai relación máis ben, entre fascismo e imperialismo? Existe algunha relación?

ALBERTO: Sí, porque os países que colonizaban nas colonias eran fascistas, mandaban eles a súa... a súa lingua era a que máis importaba e ós outros os trataban como escravos.

E: H?

ALFONSO: Home, algo de relación ten que ver, pero tampouco é unha relación muy clara, o que quere decir é...os imperialistas conquistaban para obter os seus territorios, en cambio o fascismo pode ser nun país, hai unha persoa que ten tódolos poderes (sobreponse o que di Alberto e pérdense un par de palabras) todas as leis.

ALBERTO: Eu refírome que a política das colonias era fascista

ALFONSO: Sí.

E: Ti estás dacordo?

ALFONSO: A política das...sí que é, eso sí.

ALBERTO: As de hoxe en día, non, as que había antiguamente, sí.

ALFONSO: Despois o outro, non.

E: Vale. Vedes algunha relación entre o nacionalismo e o imperialismo?

ALBERTO: No, porque é a exaltación dun país, o nacionalismo realmente, non é conquistar zonas novas.

E: Estás dacordo, Alfonso?

ALFONSO: Sí, eu (non se entenden varias palabras) non lle vexo relación.

E: Que lembrades da guerra de independencia de Estados Unidos?

ALBERTO: Que son os sureños, que non querían a escravitude contra os...contra os do norte que son os...espera, que independencia? Vale, me equivoquei...

E: A guerra de independencia de Estados Unidos (soa o timbre).

ALBERTO: De cando se quería independizar de Inglaterra, dis?

E: Sí.

ALBERTO: Ah, vale, é que me...se me pirou a olla

E: Sí, sí, é normal...non tedes clase agora?

ALBERTO: A guerra de independencia...axudaron os franceses.

ALFONSO: Non se preocupe que non... non facemos nada estos días.

ALBERTO: Non. Tal y como che dixen a un país o que lle interesa defender a un soe ser para molestar a outro, a outro máis avanzado, os ingleses atacaron...os estadounidenses querían reafirmarse como nación propia porque realmente non tiñan dereito a voto, non...a colonia que é Estados Unidos non podía decir nada en Inglaterra, na política do seu país, que era Inglaterra daquela, entón revolucionáronse e os ingleses

non querían pero despois con axuda dos franceses non puideron facer nada, que Estados Unidos foi apoiada polo exército francés.

E: H?

ALFONSO: Eu non macordo moito desa parte.

ALBERTO: Tes que ver a peli de *El Patriota*.

E: Y que lembrades sobre a independencia de Latinoamérica?

ALBERTO: Pois nin idea, realmente nin idea.

E: Nada? Nada? Ningunha data? Ningún nome nin nada?

ALBERTO: A independencia de Latinoamérica?

ALFONSO: Eu pa min que nin a din.

ALBERTO: Foi despois de...

E: Estábades na mesma clase o ano pasado?

ALFONSO: Non, non, non, eu veño doutro colexo.

ALBERTO: Eu veño doutro colexo...eu tamén .

ALFONSO: Os dous fixemos bachillerato aquí, pero él ven de Carral, eu veño de Culleredo.

ALBERTO: A guerra de inde...

E: O sea, que non lembrabas nada.

ALBERTO: Non, sei que Cuba se liberou despois de que Estados Unidos lla quit...a que España chegara, Estados Unidos lla quitara e despois se independizou pero...non sei nin fechas nin nada, nin idea.

E: Se independizou de Estados Unidos?

ALBERTO: Cuba?...sí.

E: Vale. Y que lembrades sobre as guerras napoleónicas?

ALBERTO: Sei moitos detalles das guerras nap...non sei a zona realmente...

Napoleón, un conquistador que non me gustou para o meu gusto, me parecía un pouco excéntrico, tonto a verdá, eh...me sei anécdotas do que pasou, sei cando chegaron a Moscú e incendiaron a ciudá que é moi mítico de que incendiaron a ciudad de Moscú, que atacaron... que conquistou toda Europa e bastante parte de Asia, tiña un terreno moi grande e que...e que cuadrou que me parece que foi vinte anos despois ou trinta Santa Anna a comezou en América, un mexicano.

E: Comenzou...?

ALBERTO: Comenzouna en América, quería expandirse, quería convertirse no Napoleón americano, Santa Anna, pero non o conseguiu.

E: Cando víchedes a Santa Anna? O ano pasado estudiáchedelo?

ALBERTO: Non, non o estudiamos, pero...

ALFONSO: Eu seino por películas.

E: Que películas?

ALFONSO: Eh...como lle chaman...? *El Álamo*.

ALBERTO: Non a vin. Eu que me mola a historia, teño bastantes tomos de historia, vexo o canal de historia.

E: Ah, é que Santa Anna non é unha figura así moi común. Eh...que lembrades que é a Descolonización?

ALBERTO: Cando un país se marcha, cando se independiza un país, sabes?, cando chegan...un país chega e: isto é meu, entón ese...por exemplo España chega a América: isto é meu, América pasa a ser posesión de España. Cando deixa de ser posesión de España é a descolonización.

ALFONSO: Eu non macordo moito agora mesmo porque a dimos moi superficialmente entonces prefería...

E: Vale, vale. E credes que a guerra de independencia dos Estados Unidos foi unha descolonización?

ALBERTO: Sí.

ALFONSO: Ssí.

E: Y a independencia de Latinoamérica, xa o dixeches, é unha descolonización, e ti estás dacordo.

H asinte.

E: Vos soa algun periodo para a descolonización? Ou algunha zona?...o que se chama a Descolonización.

ALBERTO: Sudamérica, Estados Unidos, e...zonas ba...Alxeria era territorio francés.

ALFONSO: Sí, as zonas de África, a min sóname, relaciono por imaxes, de África.

E: Te suena a eso.

ALBERTO: O Congo, que era do rei belga, moitas zonas.

E: E cando? Que período lle daríades?

ALBERTO: E que me pillas... porque eu o que é de fechas e de periodos non sei...antes da...

ALFONSO: Sobre mil oitoce...tos y algo.

ALBERTO: Non.

E: Soache o XIX?

ALFONSO: Sí, sóame o...

ALFONSO: Século XVIII ou por aí.

ALBERTO: Siglo XX, finais do XX, bueno, do 50 pa arriba.

E: Pasada a Segunda Guerra Mundial.

ALBERTO: Sí.

E: Vale. Credes que é pouco, nada, algo, moi importante estudiala guerra de independencia dos Estados Unidos?

ALBERTO: Moito.

E: Por que?

ALBERTO: Porque é interesante, é moito... é un dos primeiros que se comezaron a descolonizar, foi realmente unha revolución importante.

E: Y H?

ALFONSO: Pódemo repetir?

E: Sí, si cres que é pouco, nada, algo, moi importante estudiala guerra de independencia de Estados Unidos.

ALFONSO: Home, eu penso nin moita importancia nin moi pouca. Home, algo de importancia tuvo pero despois... pero bueno, tampouco...

E: Normal.

ALFONSO: Sí, normal.

E: Y credes que é pouco, nada, algo, moi importante estudiala independencia de Latinoamérica?

ALBERTO: Moito.

E: Moito. Por que?

ALBERTO: Porque a min nin me sona.

E: Vale.

ALFONSO: Si non sei o...(non se entende o resto da frase)

E: Claro. Y credes que é pouco, nada, algo, moi importante estudialas guerras napoleónicas?

ALFONSO: Pouco.

E: Pouco.

ALBERTO: Algo.

E: O sea, os dous...

ALBERTO: Foi...foi moi importante, Napoleón conquistou moitas zonas...

ALFONSO: Eso sí, mirándoo así, sí.

ALBERTO: ...era todo un personaxe.

ALFONSO: Persoaxe sí que é muy soado, muy...

E: Ou sexa, máis o personaxe de Napoleón que as guerras napoleónicas.

ALFONSO: Sí.

ALBERTO: Sí.

(O xefe de estudos trae outros alumnos para entrevistar)

8.8. BÁRBARA e BEATRIZ:

BÁRBARA: 17 anos, administrativo (a través de Económicas ou dun ciclo) ou arqueoloxía. 4-5 (10 á historia antiga). Regular-medianamente mal.

BEATRIZ: 16 anos, Periodismo. 4. Regular-bien.

E: ¿Es mejor vivir en un país que conquista?

BEATRIZ: No.

BÁRBARA: No.

E: No, ¿por qué no es mejor vivir en un país que conquista?

BÁRBARA: Eso da igual, depende del nivel de vida que tengas. Tú puedes vivir en un país conquistado si tu nivel de vida es cómodo y...

BEATRIZ: Yo digo que no, porque prefiero un país que sea libre que no un país mandado por otro.

E: Te digo que conquista, no que es conquistado. Por eso a mí me sorprende.

BÁRBARA: No.

BEATRIZ: No.

E: No es mejor, ¿por qué no es mejor? ¿Por qué creéis que no es mejor vivir en un país que conquista a otros?

BÁRBARA: O sea, no es que no sea mejor, es que sinceramente daría igual.

E: Da igual.

BÁRBARA: Porque...

BEATRIZ: Es que a mí no me gustaría.

E: No te gustaría que tu país conquistara a otros.

BEATRIZ: No, porque al igual que no me gustaría que me conquistaran a mí tampoco...

E: Que conquistasen.

BEATRIZ: Exactamente.

E: Vale. ¿Fue positivo el papel de España en América?

BÁRBARA: Bueno... (rí)

BEATRIZ: No, porque al fin y al cabo perdió todas las colonias España en América, así que...yo creo que no.

BÁRBARA: No.

E: No, no fue positivo, ¿y para América?

BÁRBARA: Hombre, tiene sus ventajas para los dos, América conserva variantes del español y, bueno...

E: O sea, que ni bueno ni malo en general para América, hay un poco de todo. Vale. ¿Os interesan las historias sobre conquistadores?

BEATRIZ: No.

BÁRBARA: No.

E: ¿Y se os quedan mejor?

BEATRIZ: No

BÁRBARA: No

E: No. Tampoco. Y ¿creéis que hay demasiados conquistadores en las asignaturas de historia en general, que se estudia demasiado figuras de gente que conquista a otros?

BEATRIZ: Sí.

BÁRBARA: Sí.

E: ¿Qué similitudes y diferencias veis entre Napoleón y Hitler?... ¿similitudes?

BEATRIZ: A ver...pues similitudes, que Hitler quería conquistar su espacio vital por decirlo de alguna manera y Napoleón quería conquistar ya casi todo el mundo.

BÁRBARA: Los dos quitan de otros.
 BEATRIZ: Exactamente.
 E: ¿Cómo? ¿Cómo?
 BÁRBARA: ...Que los dos quitan de otros... que los dos querían conquistar territorios...
 BEATRIZ: Tener todo el poder.
 E: ¿Y diferencias?
 BEATRIZ: Pues que quizás Hitler lo hizo más violentamente.
 BÁRBARA: Sí más...
 BEATRIZ: Napoleón lo hizo más...
 BÁRBARA: ...más relajado.
 E: Era más moderado.
 BEATRIZ: Sí.
 E: ¿Os gustaría vivir en una colonia?
 BEATRIZ: No.
 E: No, por lo que dijisteis antes, ¿no?
 BEATRIZ: No.
 E: Bueno, lo dijiste tú, no sé si compartes la misma idea.
 BÁRBARA: Sí, más o menos.
 E: ¿BÁRBARA?
 BÁRBARA: Sí.
 E: ¿Qué sabéis del conflicto en Iraq?
 BÁRBARA: Uf, yo estoy pez.
 BEATRIZ: Eso fue hace poco, era...
 BÁRBARA: Era los pakistanís y contra los...
 BEATRIZ: No. Lo de Iraq ¿no era los israelís contra los palestinos?
 BÁRBARA: Ay, sí.
 E: Hombre, yo no os lo puedo decir, es que si no...
 BÁRBARA: Bueno, yo estoy pez ahí.
 BEATRIZ: Yo también.
 E: Pero os suena a eso, a Pakistán o a la India es lo que tenéis en la cabeza...
 BEATRIZ: Sí.
 BÁRBARA: Sí.
 E: ...o a los palestinos y los israelís.
 BEATRIZ: A mi los palestinos y los israelis, creo.
 BÁRBARA: Sí.
 E: Vale, ¿con qué partes del mundo se hicieron los europeos en los siglos XIX y XX?
 BÁRBARA: (ri) Yo paso
 E: ¿Ni una?
 BEATRIZ: Los europeos en el XIX y XX, o sea, el 1800 y el 1900.
 BÁRBARA: Sí.
 BEATRIZ: Los europeos... jová, en el 1940 y algo estaba Hitler en el poder, se hizo con la mayor parte de Europa, aunque luego lo perdió.
 BÁRBARA: Hombre, sí, pero esos son europeos.
 BEATRIZ: En América también España tenía colonias en América del sur.
 BÁRBARA: También.
 BEATRIZ: Y...y nada más...luego América ya nada.
 E: O sea la...por decirlo de algún modo los territorios que conquistó Hitler en Europa, las colonias españolas en América Latina...
 BEATRIZ: Y luego las colonias de África que tenía Gran Bretaña, Francia y todo eso.

BÁRBARA: Sí.

BEATRIZ: Pero sí, eso.

E: Vale. ¿Colonizar es enriquecerse?

BEATRIZ: En una parte sí.

BÁRBARA: Culturalmente puede ser.

BEATRIZ: También obviamente también (non se entienden as dúas-tres palabras seguintes)

BÁRBARA: Económicamente, sí.

E: Pero en general sí, vamos.

BEATRIZ: Sí.

E: En los dos aspectos, estáis las dos de acuerdo, que en los aspectos, cultural y económicamente.

Ambas: Sí

E: Y ¿es conquistar es lo mismo colonizar que conquistar?

BEATRIZ: Para mí no.

E: ¿No? ¿Cuál sería la diferencia?, estáis las dos de acuerdo en que no.

BÁRBARA: Conquistar es como imponer algo, ¿no?, colonizar sería pues llegar al país pero cada uno tiene como por decirlo de alguna manera su independencia.

E: Eso en el colonialismo.

BÁRBARA: Sí.

E: Cuando colonizas el país es independiente.

BÁRBARA: No es que sea independiente pero...es que no sé como explicarlo.

E: O es más independiente... que si conquistas.

BÁRBARA: Claro es... sí.

BEATRIZ: Claro, conquistar es más de sopetón.

BÁRBARA: Sí.

BEATRIZ: Y colonizar es más llevadero, bueno depende de quien co-lo-ni-ce. Claro, porque los franceses lo hicieron violentamente.

E: ¿En donde?

BEATRIZ: Uy, no sé en donde.

E: Ah, no es que...

BEATRIZ: En África lo hicieron violentamente, los de Gran Bretaña no, por ejemplo.

E: O sea, que en general sería mejor ser colonizado que conquistado.

BEATRIZ: Sí.

BÁRBARA: Lo mejor sería ser libre, pero bueno (ri).

E: Ya, bueno...la pregunta aquí no da otra alternativa. Entonces ¿creéis que el conquista impone sus...?

BÁRBARA: ...sus propias lenguas.

E: Por ejemplo su lengua, sus leyes...

BÁRBARA: Sí.

E: ...y la colonia puede que no.

BEATRIZ: Puede que no.

E: Pero puede ser más libre.

BEATRIZ: Sí.

E: ¿Colonizar es oprimir?

BÁRBARA: No.

BEATRIZ: No del todo.

E: Puede ser pero puede no ser oprimir.

BEATRIZ: Depende de quien co-lo-ni-ce.

BÁRBARA: Colonice, jová.

E: Pues hay palabras peores, ¿eh?

BEATRIZ: Sí.

E: ¿Qué es ser imperialista?

BÁRBARA: Yo paso.

BEATRIZ: Imperialista...

E: ¿A qué os suena? ¿Os suena alguien imperialista, algún país imperialista...?

BEATRIZ: Eh...Napo...

E: ...o palabras...podéis pensar en palabras que os vengan a la cabeza.

BEATRIZ: ¿Napoleón no era imperialista? ¿No tenía un imperio...?

BÁRBARA: Después.

BEATRIZ: España también tuvo un gran imperio ¿no?...

BÁRBARA: Roma.

E: O sea, os suena a Roma, a Napoleón y a España.

BEATRIZ: Sí, porque España tenía...

BÁRBARA: Romanos.

BEATRIZ:...tenía un rey, no me acuerdo cual era, que había conquistado... que decía que no se ponía el sol con él. Eso era un imperio... pero vamos...

E: O sea, eso es a lo que os suena. Vale. ¿Qué es un colono?...si no sabéis nada pasamos...

Ambas: Pasamos

BÁRBARA: Ahora mismo me viene a la cabeza colono...colonia, la gente que vive en las colonias.

E: La gente que vive en las colonias. O si queréis luego os digo lo que es.

Ambas: Sí.

E: Si dudáis mucho luego os lo diré, ahora no.

Ambas: Sí.

E: ¿Qué recordáis de la guerra de independencia de Estados Unidos?

BEATRIZ: ¿La guerra de la independencia de Estados Unidos?

E: Si queréis pasamos también...

BÁRBARA: Sí.

E: ...pero si os a la cabeza algún nombre o alguna fecha o...

BEATRIZ: Era que un presidente, no sé si era el presidente Washington o era otro, no sé, que había hecho un levantamiento en Estados Unidos porque... algo así...

E: Bueno, te suena Washington...

BEATRIZ: Sí.

E: ...y que era presidente de los Estados Unidos.

BEATRIZ: Hubo un partido que se levantó contra los coloni...o sea, los que tenían colonias allí.

E: Los colonizadores.

BEATRIZ: Eso, y entonces ¿sabes?, empezó a ganarse más colonias hasta que llegó a América del Sur diciendo que América también era de él y...

E: Hasta que llegó los Estados Unidos a América del Sur.

BEATRIZ: No. Hasta que empezaron a conquistar también América del Sur.

E: ¿Los americanos...?

BEATRIZ: Los americanos.

Murmuran entre ellas.

E: Pues ésta es aún peor. ¿Qué recordáis de las guerras de independencia latinoamericanas?

BÁRBARA ri.

E: ¿Pasamos?

BÁRBARA: Sí.

BEATRIZ: Sí, esa sí.

E: ¿Nada? Porque casi todo el mundo recuerda una cosa.

BEATRIZ: Guerra de independencia, lo de Cuba.

BÁRBARA: Lo de Cuba.

BEATRIZ: Era que el barco, bueno tenían un barco los españoles y que luego Estados Unidos había puesto su flota al lado y dijeron que le habían lastimado la flota... bueno, le habían...

BÁRBARA: Lastimado la flota.

I...habían roto la flota entonces cogió y empezó una guerra...empezó una guerra por eso, pero era básicamente para recuperar lo de América del Sur, o sea, fue como una excusa, vamos, eso de la flota.

E: ¿España contra quien?

BEATRIZ: Contra...América.

E: Vale. ¿Qué recordáis de las guerras napoleónicas?... ¿nada? A ver, yo entiendo que éstas las de historia son las más...

BEATRIZ: La batalla de Waterloo...

E: La batalla de Waterloo.

BEATRIZ: ...que fue donde Napoleón perdió. A ver, a ver, lo voy a explicar a mi manera. Resulta que Napoleón era un...bueno, quería colonizar... conquistar la mayoría de los territorios ¿no?... para él, para tener más poder, pero resulta que llegó un momento en que los demás países dijeron que no, que no... tal, entonces hubo diferentes batallas, batalla de Waterloo, se desterró a Napoleón, luego Napoleón volvió y finalmente aguantó seis meses o así, y luego lo volvieron a desterrar.

E: ¿Algo más?

BEATRIZ: Noo.

E: ¿Creéis que (ésta ya es más fácil) la guerra de independencia de Estados Unidos es poco, nada, algo o muy importante estudiarla?

BÁRBARA: ¿La guerra de Estados Unidos?

E: Las guerras de...la guerra de independencia de Estados Unidos. Poco, nada, algo o muy importante.

BEATRIZ: Algo importante porque Estados Unidos es un país bastante fuerte.

BÁRBARA: Una potencia... fuerte...ahora mismo.

E: O sea, por la importancia presente de los Estados Unidos.

BEATRIZ: Exactamente.

E: ¿Creéis que es poco, nada, algo, muy importante estudiar la independencia de Latinoamérica?

BÁRBARA: También, porque...

BEATRIZ: Yo creo que es...

E: Menos.

BEATRIZ:...menos importante

E: Tú crees que algo. ¿Por qué? ¿Por qué es algo y porque nada o muy poco?

BÁRBARA: Hombre es...si es América Latina está todo...es todo América y, hombre, si estudias una parte, estudia la otra también.

E: O sea, por no dejar incompleta la historia de América dirías. Y tú crees que no es lo más importante ¿por qué?

BEATRIZ: Porque, a ver, América del Sur tampoco es que sean países muy fuertes.

BÁRBARA: No se puede comparar con las demás potencias.

E: O sea, que es más importante la historia de las grandes potencias que dirigen el mundo que de lugares que quedan un poco al margen.

BÁRBARA: Sí.

BEATRIZ: Sí.

E: Y lo mismo con las guerras napoleónicas.

BEATRIZ: ¿Si son importantes?

E: Si son poco, nada, algo, muy importantes.

BEATRIZ: Yo creo que son... importantes...sí, porque Napoleón fue un...fue uno de los mayores conquistadores, aparte de...bueno, Hitler ya era a lo bruto, ¿no?, pero creo que fue un importante conquistador.

BÁRBARA: Sí.

E: Pero, ¿no decíais que los conquistadores no os interesaban, que se estudiaban demasiado?

BEATRIZ: Son un rollazo.

E: Claro, pero ahora estás diciendo que es importante porque es un conquistador.

BÁRBARA: Sí, pero es importante...

BEATRIZ: Bueno, es uno importante porque... jová.

E: Claro, porque hay algunos que sí.

BÁRBARA: Claro, yo creo que se deberían...

E: O sea, que no os gusta estudiar los conquistadores, pero alguno creéis que es importante.

BEATRIZ: Claro, porque algunos son un rollazo y dices tú: venga, hombre.

E: Pero Napoleón creéis que de tener que estudiar algún conquistador, Napoleón sería importante.

BEATRIZ: Sí, Napoleón, sí.

BÁRBARA: Sí.

E: ¿Por qué invadieron África los europeos?

BEATRIZ: Pues...

BÁRBARA: Por lo de los canales también.

BEATRIZ: ...por el canal de Suez, porque allí, bueno, las materias primas eran más baratas, querían...la mano de obra era más barata, querían enriquecerse... por enriquecerse económicamente.

BÁRBARA: Y el canal de Suez era como...y era como un...

BEATRIZ: Y tener mayores vías de exportación.

E: ¿Vías de exportación?

BÁRBARA: Por el canal de Suez tenían como un paso para ir a...

BEATRIZ: A otros sitios.

BÁRBARA: ...a oriente...en vez de dar toda la vuelta África tenían pues la posibilidad de atajar y ahorrar tiempo, dinero y tal.

E: Y el resto de África por las materias primas, para enriquecerse económicamente.

BÁRBARA: Sí.

E: ¿Qué recordáis sobre la Descolonización? Yo puse ahí periodo y área. Así, en plan como pista pequeña. ¿Sabéis cuando fue más o menos?

BEATRIZ: Después de la Segunda Guerra Mundial porque España cedió territorios, Gran Bretaña los fue perdiendo por levantamientos, Francia también lo perdió por levantamientos...

BÁRBARA: Francia los quería recuperar.

BEATRIZ: Francia los quería recuperar, pero finalmente no.

BÁRBARA: Claro.

BEATRIZ: Y también había ee.... colonias asiáticas, ¿no?, que también fueron perdidas por lo de China y todo eso.

E: ¿Por lo de China?

BEATRIZ: Sí, había colonias en Asia, ¿no? Sí, había colonias en Asia pero fueron perdidas y España fue una de las pocas... de los pocos países que cedió las colonias, pero Francia y las colonias...

E: Con ceder te refieres a pacíficamente.

BEATRIZ: Sí. Pero Francia y Gran Bretaña hubo levantamientos... de parte de...de las colonias.

E: ¿Y cuándo acabó?, porque decís más o menos cuando empezó.

BEATRIZ: Uy, eso no lo vimos.

E: Eso nada.

BÁRBARA: No, no lo vimos.

E: Las áreas más o menos dijisteis ahora, ¿no?

Ambas: Sí.

E: Y entonces, ¿pensaríais que por ejemplo la guerra de independencia de los Estados Unidos es una descolonización?...ni idea, ni la más remota idea, os pregunté que recordáis sobre la guerra de independencia, y yo digo: ¿es una descolonización?... no tiene trampa, pero es de las de...si no se os ocurre nada o no tenéis ni idea...

BEATRIZ: Me suena descolonización...yo creo que no.

BÁRBARA: Hombre, es que...no, yo pienso que no.

E: ¿No?

BEATRIZ: Yo pienso que no.

E: No. Vale ¿Y las guerras de independencia latinoamericanas?

BEATRIZ: Sí.

E: Sí.

BÁRBARA: Yo paso.

I ri.

E: Sobre si es malo conquistar a otros yo creo que ya contestasteis, que no, que era malo. ¿Por qué se conquista a otros países?

BÁRBARA: Para enriquecerse culturalmente...

BEATRIZ: Más bien económicamente.

E: Pero luego a lo mejor hay...

BÁRBARA: Sí, eso.

E: Pero no es lo que se busca.

BEATRIZ: No.

E: ¿Qué es una colonia de poblamiento?

BÁRBARA: Había las de poblamiento y de asentamiento.

BEATRIZ: Sí.

BÁRBARA: Poblamiento son para más...más...estar allí viviendo.

BEATRIZ: Colonia de poboamento: cuando la gente de los países colonizadores se van a vivir allí para tener vigilados a los demás y tal y tal y ¿cuál era la otra?

BÁRBARA: De asentamiento.

BEATRIZ: De asentamiento, ah, es que ahora mismo me estoy liando.

BÁRBARA: Te preguntó las de poblamiento, sí, ya está.

E: ¿Recordáis alguna?

BEATRIZ: Va mal, ¿eh?

E: No, va bien. Lo que pasa es que creo que las dos que decís son la misma, pero bueno, creo que os estáis liando.

BEATRIZ: Claro, o sea, es cuando los...la gente de los pueblos tal...porque principalmente se hacía para enriquecerse porque no había ya donde vivir en lo de otros países y para vigilar. O sea: económico, porque no había donde vivir y para vigilar a los...

BÁRBARA: ¿Recuerdas alguna?, porque yo no.
E: ¿Ninguna?
BEATRIZ: Yo no lo sé. Tenía que haber alguna.
E: Hombre...
BEATRIZ: Creo que es...
BÁRBARA: Alguna hay fijo.
BEATRIZ: Eso lo estudiamos, no sé si era o Gran Bretaña o F...creo que era Gran Bretaña.
E: Yo no te lo voy a decir.
BEATRIZ: Creo que era Gran Bretaña pero va mal.
BÁRBARA: Yo no lo sé.
E: A mi lo que me importa, repito, es que me digáis lo que os viene a la cabeza...
BEATRIZ: Yo creo que es Gran Bretaña.
E: ...o va a constar vuestro nombre, no voy a decir: mira ésta dijo esta barbaridad, no. Y yo además soy profesor, estoy cansado de oír barbaridades, así que mira. Y no es la primera entrevista, con lo cual tengo oído, vamos, de todo. ¿Qué colonias tuvo España? ¿Alguna?
BÁRBARA: En América Latina tuvo alguna.
BEATRIZ: Tenía Cuba, tenía las illas éstas de aquí que no sé como se llaman...
E: El Caribe, supongo que será el Caribe.
BÁRBARA: Digo yo, ¿no?
BEATRIZ: Luego tuvo en... África, Indo... ¿Indochina donde está?
BÁRBARA: No.
BEATRIZ: ¿Eso no era?
BÁRBARA: No.
BEATRIZ: Ifni...Ifni creo que es de África y luego tuvo otras tres más, pero ya no me acuerdo del nombre.
E: Bueno.
BÁRBARA: Sabes cuatro por lo menos.
BEATRIZ: Era África...jová, era una parte de aquí, de África.
E: ¿De aquí...?
BEATRIZ: Si África es esto...
E: De la zona occidental.
BEATRIZ: Sí, la de aquí.
E: La de la izquierda
BÁRBARA: ¿Y meridional también...?
BEATRIZ: No. Por aquí...
E: Algún territorio en el África occidental.
BÁRBARA: Sí.
BEATRIZ: Tenía cuatro territorios, pero al final...uno era Ifni, que era pequeñito, otra era la África...occidental, pero era muy poco... África occidental y uno o dos más, pero eran muy pocos.
E: Vale, a ver si sois capaces, o que se os ocurre para comparar lo que son los misioneros del siglo XIX con los voluntarios que van ahora al Tercer Mundo.
BEATRIZ: Misioneros del siglo XIX, o sea, 1800.
E: O los actuales, si queréis, también. ¿Qué diferencia a un misionero de un...pues eso, un miembro de una ONG?
BEATRIZ: Misionero era del siglo XIX, ¿no?
E: Hay ahora también.
BÁRBARA: También los hay ahora.

E: Pero bueno, se asocian más con...

BÁRBARA: Voluntarios...voluntariamente.

E: Si queréis saltar, saltamos, repito. Si no se os ocurre nada.

BEATRIZ: Yo voy a decir un a tontería, a ver...

BÁRBARA: Voluntarios, voluntariamente, ¿no?...les interesa por ejemplo ayudar y se dedica, o sea, se dedica...

BEATRIZ: Voy a decir lo que pienso. Los misioneros del siglo XIX: pues básicamente no eran voluntariamente, eran por ir allí y sacar algo en limpio y los de ahora: algunos irán por sacar algo en limpio, y otros irán voluntariamente, pero los de antes, olvídate: por sacar algo en limpio.

E: Por interés.

BEATRIZ: Yo es lo que pienso.

E: Vale. ¿Qué es un explorador?

BEATRIZ: ¡Uy! ¿Un explorador?...pues yo pienso que un explorador es una persona...

BÁRBARA: Que explora, ¿no?

BEATRIZ:...es una persona que le interesa investigar ciertas cosas de...

BÁRBARA: De cierto sitios.

BEATRIZ:...del mundo para averiguar historia pasada o algo así.

E: Y ¿conocéis alguno? ¿Os suena algún nombre de algún explorador?

BÁRBARA: ¡Oy!

BEATRIZ: A ésta le suena alguno pero no se acuerda, a mí no.

BÁRBARA: Sí...no me acuerdo.

E: ¿Ni el país? ¿Ni la cara? ¿Ni os suena algún nombre?

BEATRIZ: ¿País? Fijo que era o de Francia (ri) o de Inglaterra o algo así, porque los franceses y los de Gran Bretaña...

BÁRBARA: Me suena un inglés, pero no me acuerdo ahora...

E: No te acuerdas, bueno, tampoco se trata aquí de torturar a la gente. ¿Visteis en alguna otra asignatura cuestiones sobre conquistas o sobre imperios o sobre territorios que se independizan?

BÁRBARA: En Lengua, cuando hablamos del multilinguismo y plurilinguismo y todo esto.

BEATRIZ: Sí.

E: ¿En Lengua Castellana?

BÁRBARA: Sí. Muy poco, pero sí.

E: Pero sin ejemplos concretos.

Ambas: No

E: En general, o sea, de lo que es el multilinguismo y como influye la conquista de alguien para eso.

BEATRIZ: Y en Gallego, por lo que vinieran los...los celtas y todo eso...bueno, los celtas...

E: Pero en relación a lo mismo, ¿no?, a las variedades de lenguas...

BEATRIZ: Sí, solamente.

E: Y en ese caso referido a Galicia, o sea, en Lengua no temas referido a España y en gallego referido a Galicia ¿o en Lengua referido a España?

Ambas: En Lengua referido a España.

E: O sea, a los sustratos lingüísticos de España.

Ambas: Sí.

E: Vale. ¿Por qué desaparecieron muchos pueblos indígenas?

BEATRIZ: ¿Por qué desaparecieron?...por la colonización, obviamente. Porque los colonizadores lo que hacías era marcar sus propias reglas y muchos pueblos indígenas fueron perdiendo el idioma, tal y aparte a muchos los mataron, jová.

BÁRBARA: ¿Tú sabes que eso lo acabas de decir pa la conquista?

BEATRIZ: Es lo mismo.

E: ¿Cómo?

BÁRBARA: Nada, yo me entiendo.

E: ¿Siguen desapareciendo?

BÁRBARA: Sí, hay países, o sea, países...zonas que pueden llegar a desaparecer.

E: Pero ¿están desapareciendo?, pregunto.

BÁRBARA: Sssí.

BEATRIZ: Yo no lo sé.

E: No sabes. ¿Deben modernizarse los pueblos indígenas?

BEATRIZ: No tienen porqué.

E: No tienen porqué. No creéis que tengan porqué, pero ¿creéis que es inevitable que lo hagan...?

BÁRBARA: A ver...

E: ...que si no se modernizan tienen menos posibilidades de desaparecer...

BEATRIZ: Sí.

E: ...o sea, ¿si no se modernizan tienen más posibilidades de desaparecer?

BEATRIZ: Sí.

BÁRBARA: Sí.

E: O sea, que no tienen porqué, pero que seria aconsejable si quieren sobrevivir.

BEATRIZ: Los pueblos indígenas tienen su manera de vivir, obviamente si siguen viviendo ahora obviamente podrán vivir después, porque igual que nosotros tenemos una manera de vivir ellos tienen la suya ¿no?

BÁRBARA: Hombre, si, pero...

BEATRIZ: ...que tengan ya menos...

BÁRBARA: Recursos.

BEATRIZ:... recursos ya es diferente pero si salieron adelante antes también pueden salir ahora...tampoco es en plan de imponer ahí...

E: Vale ¿creéis que la colonización es un precedente de la globalización? ¿Sabéis lo que es la globalización?

Ambas: Sí.

E: Lo tuve que explicar muchas veces, así que no...

BÁRBARA: Yo hice un trabajo el año pasado... ¿un precedente?, pues...yo creo que no.

E: ¿No?... ¿tampoco? Vale. ¿Cómo era África antes que llegaran los europeos? ¿O como creéis que era?

BEATRIZ: ¿Cómo creo que era? Poblaciones de indígenas.

E: Indígenas.

BÁRBARA: No es que fueran indígenas...

BEATRIZ: Tenían su forma de vivir, llegaron los europeos y se lo cambiaron totalmente. Mira, a donde llegaron los europeos... o sea, obviamente están más... los pue...

BÁRBARA: Los americanos.

BEATRIZ: Bueno, los americanos colonizaron ¿no? Bien, entonces esos pueblos están más adelantados con respecto a otros que no fueron colonizados, por ejemplo.

E: Entonces en ese caso, eso no lo dijiste antes, eso sería un efecto positivo de la colonización.

BEATRIZ: El único.

E: Que modernizan a los pueblos a los que colonizan.

BEATRIZ: Sí, eso es un efecto positivo, pero ya como lo hicieron ya es otra cosa diferente.

E: Vale. O sea, eso sería en lo que dijisteis antes de las masacres, de la explotación económica, etc., etc.

BEATRIZ: Exactamente.

BEATRIZ: Éste no sé quien es.

D: A mi no me suena.

(lese texto Leroy- Beulieu)

BÁRBARA: Vamos, que está a favor de la colonización.

BEATRIZ: Pues básicamente dice de que la colonización es buena porque habría una mejora para la población porque estaría más modernizada. Es lo único bueno que saco en claro de ese texto. Después ya...

E: Y ¿qué pensáis vosotros de la opinión de Beaulieu? Es decir ¿pensáis que el pueblo que coloniza...primero vamos a hablar sobre el pasado ¿creéis que el pueblo que colonizaba era el primer pueblo como decía Leroy-Beaulieu?

BÁRBARA: No, el primer pueblo es el que está...

BEATRIZ: No, el primer pueblo es el que estuvo antes, obviamente, es el pueblo que es colonizado. El colonizador es alguien que viene ahí...

BÁRBARA: En segundo lugar.

BEATRIZ: Exactamente.

E: Pero ¿creéis que el que coloniza se convierte en una potencia más grande?

BEATRIZ: No.

E: No. Tampoco.

BEATRIZ: Se enriquece a costa de ello, pero no por eso se va a convertir en una potencia más grande. ¿De qué les servía a los de Gran Bretaña tener colonias en África si total las perdieron?

BÁRBARA: Hombre, pero en su momento...

BEATRIZ: En su momento tampoco era una gran potencia, Alemania por ejemplo tenía menos colonias. Conquistaba obviamente, pero (dúas palabras aproximadamente son incomprensibles) las colonias de Gran Bretaña y Francia más consiguió conquistar, aunque luego se lo quitaron.

E: Vale. ¿Conocéis alguna película sobre el imperialismo?....

(risas)

E: Que tenga que ver con el periodo en el XIX en el cual los europeos conquistan el mundo...

BEATRIZ: ¿No había salido una de Napoleón?

BÁRBARA: Sí, salió una de Napoleón, pero del siglo XIX...

E: O sea, os suena Napoleón.

BÁRBARA: Sí.

BEATRIZ: Yo creo que había salido una vez.

BÁRBARA: Algo de Napoleón salió fijo...pero...no.

E: No.

BÁRBARA: A mi no...así, en principio...

BEATRIZ: Yo es que a mi me aburren.

E: Las películas sobre el imperialismo te aburren... ¿libros sobre el imperialismo o del periodo?

BEATRIZ: El de historia (ri).

E: Vale. ¿Qué personajes?... ¿conocéis algún personaje que os suene? ¿Cuando pensáis en el imperialismo que os viene a la cabeza?

BEATRIZ: Hitler, Napoleón.

BÁRBARA: Si metes a Hitler, mete a Mussolini.

BEATRIZ: Mussolini, bueno pero ya Mussolini... Hitler, Mussolini, Napoleón, el ruso... Lenin ¿por ejemplo? Bueno, no, Lenin no, más bien Stalin, creo que fue más Stalin el que quería... ¿no?,...sí.

E: Bueno, te vienen a la cabeza, valer, vale.

BEATRIZ: Sí, me vienen esos a la cabeza

E: ¿Existe el imperialismo hoy?

(...)

BÁRBARA: Yo paso.

BEATRIZ: ¿Existe el imperialismo hoy? No. Más bien existe...no, no, imperialismo...no.

E: No existe. ¿Hay alguna relación entre la Revolución Industrial y el imperialismo?

BÁRBARA: Sí, ¿no? La fecha. Fue más o menos en el mismo periodo.

E: O sea, que cronológicamente están cerca.

BÁRBARA: Sí, porque la Revolución Industrial fue en 1870. Bueno, sí, una de ellas.

BEATRIZ: Yo tengo otra teoría.

BÁRBARA: Y el imperialismo... ¿qué teoría tienes tú?

BEATRIZ: Pues ¿si hay alguna relación? El imperialismo era conquistar más territorios, pero al conquistar más territorios...

BÁRBARA: Hombre, sí pero la Revolución Industrial precedió al imperialismo

BEATRIZ:...el modo de vida era peor, o sea, pagaban mucho menos y tal para la Revolución Industrial, ¿no? Yo creo que la Revolución Industrial fue una causa del imperialismo, ¿no? A raíz de conquistar más territorios y todo eso la gente tal y...

E: A ver, a ver, ¿la Revolución Industrial causó el imperialismo o al revés?

BEATRIZ: No, el imperialismo, en parte causó la Revolución Industrial.

E: El imperialismo... ¿por qué?

BEATRIZ: Porque a ver...

E: Tú lo dijiste antes también ¿no? ¿No acabas de decir que era una causa de él?

BEATRIZ: Esto va mal, ¿eh?

BÁRBARA: No. Yo dije que coincidían las fechas ¿no?, más o menos pero lo que...cuando estaba diciendo ella le dije que la Revolución Industrial podría favorecer al imperialismo ya que...

E: O sea, tu crees casi al revés ella cree que el imperialismo es más bien una causa y tú crees que más bien la Revolución Industrial es una causa...o es una de las causas que pude derivar en el imperialismo.

BÁRBARA: Sí, puede ser, sí.

E: ¿Por qué puede...?

BÁRBARA: Hombre, si tienes Revolución Industrial yo que sé, más, más...

BEATRIZ: Para poder conquistar más.

BÁRBARA:...más tecnología para aquellas épocas entonces tienes más posibilidades de conquistar.

BEATRIZ: Yo creo que la Revolución Industrial fue por culpa del imperialismo

E: Y ¿por qué?

BEATRIZ: Pues a ver, el imperialismo era conquistar territorios ¿no?, entonces, si tú conquistas un territorio obviamente vas a poner ese territorio a la manera que tú quieras,

entonces... la gente, a lo mejor tú pones menos salarios para explotar más y todo eso, entonces la gente se revolucionó por eso... por... el imperialismo.

E: Ah, en el país que coloniza.

BEATRIZ: Claro.

E: Eso hace que bajen los salarios y produce una revolución social.

BEATRIZ: Claro...va mal, pero...

E: Vale. Es que lo que no entiendo es la relación entre la revolución social y luego la Revolución Industrial.

BEATRIZ: Claro, porque cuando bajan los salarios...los imperialistas mandan en...

E: En la colonia.

BEATRIZ: En la colonia, claro, entonces mandan en...

BÁRBARA: Ponle un ejemplo

BEATRIZ: ¿Y qué ejemplo le pongo? Bah, Imagínate...

E: Me imagino.

BEATRIZ:...que Gran Bretaña coloniza España, por ejemplo, entonces manda en sus fábricas, en la agricultura, etc. Entonces, como manda en ellas, impondrá los salarios, impondrá los precios, entonces la gente ganará menos y todo eso. Entonces, ¿qué habrá?, una revolución industrial, ¿causada por qué? Por culpa del imperialismo. Al conquistar eso lo ponen con sus reglas entonces eso...mandan económicamente: salarios, industrias, etc. ¿Entonces?, la Revolución Industrial.

E: Y sin necesidad de discutir. A ver, ¿conquistaron los Estados Unidos algún territorio?

BÁRBARA: ¿Cuándo?

E: Si conquistaron, pregunto, ¿conquistaron los Estados Unidos algún territorio?

BÁRBARA: Los territorios de América Latina.

BEATRIZ: Bueno, los conquistaron... sí, se los quitaron a España.

BÁRBARA: A España y más...

BEATRIZ: Bueno, a España y más países, vamos.

E: O sea que sí, y sobre todo en América Latina.

BEATRIZ: Sí, pero sólo en América Latina. Bueno, sí y en...jo, ¿como se llamaba este sitio?

BÁRBARA: Si me lo explicas...

E: ¿Por donde?

BEATRIZ: Hong Kong también, era de Estados Unidos hasta hace poco...hasta hace pocos años. Hasta tuvo una guerra contra China.

E: Vale. ¿Cuáles fueron las mayores potencias coloniales?

BÁRBARA: Estados Unidos.

BEATRIZ: Estados Unidos.

BÁRBARA: Rusia.

BEATRIZ: Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia, Alemania...

BÁRBARA: No, Rusia no, cierto.

BEATRIZ: ...Ita...Italia no, porque Italia no...

Ambas: Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña y Alemania.

E: Vale. Ahora quiero que le echéis un vistazo a esta foto y me digáis qué os sugiere, en que os hace pensar.

(ensínase foto Alxer)

BÁRBARA: Hitler... me viene a la cabeza Hitler

E: ¿Por qué?

BÁRBARA: Militares...por la calle...niños trabajando, no sé, a mí...

E: ¿Por qué creéis que está esa foto ahí?, esto es una foto de un libro de texto...

BEATRIZ: Estos son franceses... ésta es una colonia francesa...en África. O sea, éstos son militares franceses que están mand...o sea, que obviamente están en África para mandar en África...

E: ¿Cómo sabes que está en África?

BÁRBARA: Digo yo.

BEATRIZ: Jová.

E: Vale, leyéndolo ahí, pero ¿podrías saber que eso es África? Si ves la foto...

BEATRIZ: No, porque hay gente que obviamente no es de ahí, por ejemplo, estos niños sí...

E: Si no hubieras leído ahí, ¿tú hubieras pensado que esto es el colonialismo francés? ¿Viendo esa foto?

BEATRIZ: No. Hubiera pensado que es... Alemania, la gente sometida a los militares alemanes... pero no, no sabría que era Francia.

E: Y sabiendo que eso es Argelia, ¿Qué pensáis de la fotografía?

BEATRIZ: Que los franceses la ocuparon violentamente. Obviamente esta gente es francesa...y entonces hubo...

E: ¿Y esas casas...? ¿Este paisaje...?

BEATRIZ: Ese paisaje no me suena nada de Argelia.

E: Me dijiste antes que te sonaba a Alemania... incluso.

BEATRIZ: Claro, porque no sé, parece...

E: O sea, que no lo asociáis para nada, ¿a ti te pasa lo mismo?, D.

BÁRBARA: Claro, porque...

BEATRIZ: Está más modernizado. Fue lo que dijimos antes, lo único bueno fue la modernización, estabas más modernizado.

BÁRBARA: Claro.

E: ¿Hay algún nativo ahí?

BEATRIZ: Estos ya no, olvídate.

E: La gente que aparece en primer...

BÁRBARA: No, los militares tampoco.

BEATRIZ: Los niños...

E: Los niños pueden ser nativos.

BÁRBARA: Sí.

BEATRIZ: Puede. Hombre, la cara de éste fijo, que es nativo.

E: Y ahora lo mismo con ésta de aquí. ¿En qué pensáis cuando veis esa foto? ¿Con qué lo asociáis?

(ensínase foto británicos na India)

BÁRBARA: Elefantes... India.

E: Elefantes... India...podía ser elefantes... África...

BÁRBARA: Hombre, también.

E: ...pero es elefantes... India, ¿por qué es elefantes... India?

BÁRBARA: No, pues no lo leí. No sé, me...la...aparte los...los nativos, por decirlo así, no sé me tienen más rasgos, más indios...

E: De indios.

BÁRBARA: ...que de africanos. Además, los signos que llevan los elefantes.

BEATRIZ: "Británicos á caza do tigre".

E: Así no vale.

BÁRBARA: Además por las películas porque cuando van a cazar los míticos...

BEATRIZ: Elefante.

E: O sea, que al final os suenan películas sobre el imperialismo...

BEATRIZ: Sí.

E:...lo que pasa es que el título no te sale. Pero te suena británicos montados en elefantes...

BEATRIZ: Jová el tío, eso ya era en China.

E: ¿Lo qué?

BEATRIZ: Que había una maestra que se fue a la China para enseñar a los hijos del rey y todo eso.

BÁRBARA: Ay...

E: *Ana y el rey*.

BÁRBARA: Sí.

BEATRIZ: Ésa.

E: Bueno... por lo menos la foto sale algo...

BÁRBARA: Lo que pasa es que no fue en China.

BEATRIZ: No sé donde fue.

E: Es Siam, ahora es ¿cómo se llama?...Tailandia, ¿y ésta? Vamos a complicar un poco la cosa.

BEATRIZ: Buf.

E: Es una foto, es una foto. Esta foto de aquí, no sé si la conocéis, creo que viene en vuestro libro.

(ensínase foto Vietnam)

BÁRBARA: A, sí, sí que viene en nuestro libro, es la de Vietnam.

E: ¿A qué os suena?

BÁRBARA: Ay, lo sabía, esto lo... sí, lo dimos hace poco.

BEATRIZ: ¿Vietnam entró en Estados Unidos...o sea, Estados Unidos entró en Vietnam?

BÁRBARA: Fue lo de...

E: Bueno, si no os suena de nada...

BÁRBARA: Cuando llegaron a Vietnam y empezaron a...bueno, sí, paso. Sé que era Vietnam porque me acuerdo de la foto, que me quedara mirando.

E: Vale, vale, no pasa nada. ¿Fue Marruecos una colonia española?

BEATRIZ: Creo que sí.

BÁRBARA: Y yo creo que también.

E: ¿Y tuvo eso alguna consecuencia para España?

BEATRIZ: No.

BÁRBARA: Marruecos...nno.

BEATRIZ: Yo creo que no.

E: No le deis más vueltas, tampoco... ¿qué sabéis del conflicto palestino-israelí?

BÁRBARA: Lo dijiste antes, así que ahora te toca.

BEATRIZ: Ay, sí era esto de que... bueno la Organización de Naciones Unidas había decidido dividir en dos partes: palestina e israelí, pero los palestinos no querían... ¿o eran los israelí?... creo que eran los palestinos que, bueno, no querían, hicieron la revuelta...

BÁRBARA: Estás hablando de lo que estamos dando ahora.

BEATRIZ: Tú calla. Hicieron la revuelta y entraron en guerra porque no querían dividirse. Los palestinos eran de allí, y eran de allí, y no querían, entonces el conflicto sigue abierto ahora.

E: Vale. Ni fechas ni nombres.
 BEATRIZ: No.
 BÁRBARA: Que va.
 E: Ni siquiera aproximadas: antes o después de o...
 BEATRIZ: Después de la Segunda Guerra Mundial (risas de ambas)
 E: Vale. ¿Qué dejó o que dejaron Francia o Gran Bretaña en sus imperios?... si dejaron algo o si recordáis que dejaran algo.
 BÁRBARA: Yo no...
 BEATRIZ: Paso.
 E: Pasamos. ¿Fue heroica la lucha española contra Napoleón?
 BÁRBARA: Heroica.
 E: Sí. Si hicieron bien los españoles de aquel entonces en luchar contra Napoleón.
 BEATRIZ: Sí, porque intentó entrar en España.
 BÁRBARA: Y al poder entró a la fuerza.
 E: Vamos, que si hubiese entrado a la fuerza, sí.
 BEATRIZ: Sí...
 E: No tiene trampa. Me miráis como si estuviera ocultando algo, no.
 BEATRIZ: Yo creo que de tod... o sea, entrara a la fuerza o no, hicieron bien porque Napoleón quería colonizar Espa...o sea, colonizar, quería conquistar España.
 BÁRBARA: Es como si se defendieran.
 BEATRIZ: Sí.
 E: Y eso es loable, o sea, es algo que está bien hecho.
 BÁRBARA: Sí.
 BEATRIZ: Sí.
 E: Sí. ¿Creéis...?, y ahí voy a lo anterior, lo que pasa es que entonces tengo que responder a lo que preguntaste antes: sí, los americanos atacaron Vietnam, ¿creéis que, pues eso, cualquier país que se rebela contra un país que lo intenta conquistar hace bien?
 BEATRIZ: Sí.
 BÁRBARA: Sí.
 E: ¿Qué es algo natural?
 Ambas: Sí.
 E: ¿Sabéis lo que es el derecho de autodeterminación?...voy a poner un suspirómetro.
 BEATRIZ: ¿Autodeterminación? ¿Tú tienes autodeterminación? A mí me suena que una persona puede tener su propia opinión, ¿no?...algo así.
 E: O sea, te suena a eso...
 BÁRBARA: Como su propio control.
 BEATRIZ: Sí. Algo así.
 E: Eso. ¿Tuvieron los Estados Unidos siempre el mismo tamaño?
 BÁRBARA: No.
 BEATRIZ: Antes eran más pequeñitos.
 BÁRBARA: Sí.
 E: Antes eran más pequeños. ¿Y se expandieron a costa de...?...ni idea.
 BEATRIZ: De conquistas.
 E: ¿Veis *Perdidos en la tribu*?
 BEATRIZ: Ah, Yo lo vi una vez.
 E: Y ¿qué opinión tienes de la serie?
 BEATRIZ: Una gilipollez.
 E: Una gilipollez. Pero ¿la viste entera?, ¿viste un...?
 BÁRBARA: Hombre, es un reto...es un gran reto.

BEATRIZ: A mí me parece una gilipollez grandísima. Es una tontería que mandes a uno de un país que está adelantado con unos indígenas.

BÁRBARA: Pa que sepan lo que hay. Después valoran más las cosas.

BEATRIZ: Si ya se ve lo que hay.

E: La valoran más los de aquí.

E: Claro.

BEATRIZ: Pero es que, por ejemplo, los de allí también valoran más sus cosas que las de aquí, es una verdadera gilipollez.

E: ¿Cómo? ¿Cómo?

BEATRIZ: Claro los nativos de allí valoran más sus cosas que las nuestras, obviamente, ¿qué les importará a ellos la tecnología?, si total se divierten con sus maneras, ¿no?

BÁRBARA: Sí, pero, ay, si tú te fijas ahora...

BEATRIZ: ¿Tú comes bichitos?

BÁRBARA: Sí.

BEATRIZ: Boh, en plan, ¿comes insectos?, no, pues a ellos les gustan los insectos pero a lo mejor no les gusta lo que nosotros comemos aquí.

BÁRBARA: Pero lo que yo te quiero decir es que... cuando por ejemplo tú estás aquí y tú ves a gente que yo que sé. Vamos a poner un ejemplo: uno de aquí de Betanzos, compra un coche hoy, lo destroza mañana, boh, ¿que más dará?, papá me compra otro, pero si va pa allí, te digo yo que aprende a valorar más las cosas.

BEATRIZ: Y allí no hay coches, así que mira tú.

BÁRBARA: Pero es un ejemplo, aprende a valorar otras cosas, te digo yo que sí.

E: O sea, tú crees que es útil porque se puede sacar algún aprendizaje y tú crees que es una tontería supina.

BEATRIZ: Es que depende de la educación, jová. Depende de la educación que tuvieras aprendes a valorar unas cosas en cambio otras no... (non se entende un par de palabras)

E: Sin embargo, aunque crees que es útil nunca lo viste.

BÁRBARA: No, lo vi una vez, pero es que...

E: Pero no te llamó la atención tampoco... a la hora de verlo, no...pero vamos por cuestión de entretenimiento, no por cuestión de...te parece interesante, pero no...

BÁRBARA: Y... claro, allí veías que el jefe de una de las tribus quería casar a su hijo con una de las chicas que están allí, o sea, tienen otras maneras de pensar y otras culturas...obviamente.

E: Vale ¿Quién fue David Livingstone?

BEATRIZ: ¿Ves?, lo que yo te decía que no sabía quien era este tío.

BÁRBARA: A mí es que me suena de una película.

E: Os suena de una película. ¿Actor o personaje?

BÁRBARA: Personaje.

E: ¿Y Gandhi?

BEATRIZ: Ah, el...el...

BÁRBARA: Es el...

BEATRIZ: Ay...era el que...liberó, bueno era el que...

BÁRBARA: No es que liberara.

BEATRIZ: ...era...

BÁRBARA: De la India

BEATRIZ: ...que fue el líder de un partido que...que hizo lo de las nuevas constitución de la India... no sé de donde era ese tío...

BÁRBARA: Es de la India, fijo.

BEATRIZ: ...y tal y fue el primer presidente de no sé que... pero lo mataron al final ¿eh?...hace poco.

E: Hace poco. ¿Fuimos los europeos importantes en la historia de la humanidad?

BÁRBARA: Sí.

BEATRIZ: Sí.

E: ¿Por qué?

BEATRIZ: Unos capullos fuimos.

E: Importantes, pero capullos.

BEATRIZ: Sí, Hitler era un capullo, los de Gran Bretaña no paraban de colonizar y tenían prácticamente el mismo pensamiento que Hitler.

E: O sea, tú crees que fuimos importantes en la historia de la humanidad por Hitler y por los británicos que colonizaron.

BEATRIZ: No solamente por eso, por todo en general, pero los europeos...

E: Por todo en general.

BEATRIZ: ...los europeos fuimos los que más nos movimos (soa o timbre), vamos.

BÁRBARA: Y aparte los romanos, también están los romanos, en la época de los romanos, los romanos colonizaron hicieron sus colonias hicieron su cultura, tenemos restos, tal y eso es importante.

8.9. ALICIA E ÁNXELES:

ALICIA: 17 anos, Debuxo Técnico. 9. Traballadora.

ÁNXELES: 17 anos, Biología ou Física e Química. 9. Vaga.

E: ¿Fue positivo el papel de España en América?

ÁNXELES: Positivo... dependiendo, o sea, a los... a los indígenas que estaban viviendo allí... no sé... destrozaron su cultura.

E: O sea, fue malo para los indígenas.

ÁNXELES: Sí, pero en cambio para el avance... fue bastante positivo.

E: El avance...

ÁNXELES: El avance... español.

ALICIA: Claro, con la colonización y eso...

ÁNXELES: La colonización...y también dio paso a que ahora mismo América es bastante superior a...bueno, América del Norte más, pero es superior a otras potencias... mundiales.

E: O sea, que a corto plazo fue malo para América, para los indígenas...

ÁNXELES: Sí

E: ...pero pudo ser buena al final.

ÁNXELES: Pero al final para los indígenas, no, porque si te fijas ahora lo que hacen con los indios después de desterrar lo que le hacen, les dan un casino. Para mi no tiene ningún sentido eso que, bueno, destruimos tu historia, digamos, pero te damos un casino. Pero bueno.

E: .Y para España las consecuencias fueron buenas.

ÁNXELES: Sí.

ALICIA: Yo creo que sí, que después de (palabra de difícil comprensión) las colonias en un principio, sí

E: ¿Tú estás totalmente de acuerdo?

G asinte

E: ¿Os interesan las figuras de los conquistadores? Cuando estudiáis historia, de la gente que conquista, o no.

ÁNXELES: Depende cuales, a mí me interesa bastante Hitler.

E: ¿Hitler? ¿Alicia?

ALICIA: También.

E: Igual. ¿Se os quedan mejor?

ÁNXELES: Depende cuales.

G ri.

E: Si te interesa...

ÁNXELES: Si te interesa o no.

ALICIA: Sí.

E: Y ¿creéis que se estudian mucho en la asignatura?

ÁNXELES: Sí, son las figuras que...a ver, depende pero...

ALICIA: Depende de la importancia...

ÁNXELES: Muchas figuras como Napoleón o Hitler o Mussolini movieron la historia, es lo... (palabra de difícil comprensión)

E: ¿En qué se parecen o en que no se parecen los misioneros con los trabajadores de ONG's que están en el Tercer Mundo?

ÁNXELES: Eh (...) pues...no sé, no sé muy bien los misioneros que suelen...o sea, van a ayudar ¿no?

ALICIA ri.

E: Se supone que quien que tenéis que opinar sois vosotras. ¿No se os ocurre nada? ¿No asociáis con nada? ¿Pasamos?, vale, ¿Os gustaría vivir en una colonia?

ALICIA: No.

E: ¿No?

ÁNXELES: No.

E: No. ¿Por qué?

ALICIA: Porque no sé, puede que el país que está colonizando pues que intervenga en todas las decisiones o puede someter a la gente que viva en esa colonia a un régimen que a ellos no les puede gustar.

E: O sea, porque no eres libre y te imponen desde el exterior.

ALICIA: Exacto.

E: ¿L? ¿Estás de acuerdo?... ¿qué sabéis del conflicto en Iraq? ¿Qué os viene a la cabeza?

ÁNXELES: Pues... que... era una especie de dictadura y que también creo que tiene que ver el petróleo y todo esto, los intereses de América y que fueron a *liberar* supuestamente a los iraquís.

E: ¿G...? ¿Os suena algún personaje? ¿Alguna fecha...? ¿Algún país?

ÁNXELES: No me sale ahora el nombre

E: ¿Ningún nombre? ¿ningu...?

ÁNXELES: Sí, nombre sé, pero ahora no me acuerdo...

E: ¿Con qué partes del mundo se hicieron los europeos en los siglos XIX y XX? ¿Qué partes os suenan?... ¿os viene alguna a la cabeza?

ÁNXELES: ¿De colonizar y todo esto?... no sé si Ame...África fueron estos...creo, no me acuerdo...

ALICIA: La India, los británicos.

ÁNXELES: Entonces también fue América ¿no?, del Sur.

ALICIA: Sí, América.

ÁNXELES: América y África.

ALICIA: Sí.

ÁNXELES: Fue cuando fueron las colonias, creo...todos los europeos fueron.

ALICIA ri.

E: América y África y la India por los británicos. Vale. ¿Creéis que colonizar es lo mismo que enriquecerse? ¿Es un sinónimo?

ÁNXELES: Para el país que coloniza, sí.

ALICIA: Sí.

E: ¿Y que es lo mismo que conquistar?

ÁNXELES: Eh...teóricamente creo que lo defienden como que colonizar es más llevar la civilización al lugar, pero más bien suelen conquistar.

E: O sea, tu crees que en teoría no, pero en la practica sí. Y G también ¿Y es oprimir?

¿Es lo mismo que oprimir?

Ambas: Sí.

E: ¿A qué os suena una colonia de poblamiento? ¿Qué os suena que es?, o si os suena alguna...

ÁNXELES: Sí, la estudiamos (ambas rin).

E: Vale, pero no os acordáis, ¿no os suena a nada? ¿No os viene a la cabeza?

Ambas: No.

E: ¿Conocéis algún explorador?, no personalmente...

ÁNXELES: Justamente Cristóbal Colón, ¿no?

E: Colón.

ALICIA: Colón.

ÁNXELES: Y... eh, Ameri...el...al que le pusieron el nombre de América, que no me acuerdo del nombre (ri).

E: Vale. ¿Cómo era África antes de la llegada de los europeos?

ÁNXELES: También nativa... rica en... materias primas... y sin civilización, casi...una civilización un poco primitiva, bastante.

E: ¿ ALICIA ...? ¿Estás de acuerdo? (ALICIA ri) Como americana además, pues te toca más...el papel de... ¿deben modernizarse los pueblos indígenas?

ÁNXELES: Sí, yo creo que en muchas ocasiones sobre todo con el tema de la salud les favorece pero que no se debería de olvidar su cultura.

E: ¿Y creéis que es inevitable que se acaben modernizando? ¿O no?

ALICIA: No necesariamente, aún hay muchas que aun no se han modernizado y siguen así, lo que pasa el tiempo...

E: O sea, que no.

ALICIA: Ya.

E: ¿Por qué creéis que desaparecieron muchos pueblos indígenas?

ÁNXELES: Por la colonización.

E: ¿ ALICIA?

ALICIA: Claro.

E: ¿Y por qué por la colonización?

ÁNXELES: Porque imponían su cultura los países colonizados y los que se...

ALICIA: Se mezclaban entre ellos... (non se entende o final da frase).

E: O sea, desaparecieron por decirlo de algún modo genéticamente, la mezcla de razas hacía que vamos que ya no fueran indígenas o que fueran mestizos.

ÁNXELES: Y también los que se...que iban en contra de esa colonización, que defendían su propia cultura muchas veces eran... matados.

G asinte.

E: Y ¿creéis que siguen desapareciendo?

Ambas: Sí.

E: ¿Sí?... ¿qué películas os suenan sobre el imperialismo?

ÁNXELES: Eh...yo sobre Hitler, o sea, sobre... ambientadas en...

E: La Segunda Guerra Mundial.

ÁNXELES:...el nazismo pues *La lista de Schindler*, la vi hace poco, *El niño del pijama de rayas*...bueno, vi documentales sobre Napoleón y sobre... también sobre Hitler, Mussolini no vi mucho...

ALICIA: Yo sí vi en la página ésta de clasesdehistoria.

ÁNXELES: Y después nombrar...

E: ¿En qué?

ALICIA: En la página de clasesdehistoria, en la pagina web, que aparecen muchos videos también de Mussolini...

E: Pero no los visteis.

ALICIA: Sí, sí.

E: Pero videos en plan documental, no...

ALICIA: Documentales.

E: ¿En una pagina Web? ¿Pero esa la veis en clase?

ÁNXELES: No.

ALICIA: No...

E: Ah, la veis vosotros porque os apetecía, porque os gustaba.

ÁNXELES: Por nuestra cuenta

E: ¿Y sobre que visteis sobre Mussolini?

Ambas: Sí.

ÁNXELES: Y, bueno, eso Napoleón.

E: Y sobre el imperialismo en si, es decir, sobre la conquista de África, de Asia por parte de los europeos, ¿os suena alguna película?

ÁNXELES: Yo intenté ver la de la conquista de 1492, creo que es, que venía con el periódico, pero no fui capaz de acabar de verla, me resultó bastante aburrida (ri).

E: ¿Cuál de ellas? Porque hay dos, creo.

ÁNXELES: La que el actor es el francés que tiene la nariz...

E: Gerard Depardieu.

ALICIA: (Non se entende o principio da frase) ...pero no me acuerdo de ninguna.

E: Pero, ¿americana, europea, cubana...?

ALICIA: Sí, sí he visto películas de colonización, pero los títulos...

E: Pero no...

ALICIA: ... no los retengo

E: Pero hace tiempo.

ALICIA: Sí.

E: Se supone que no te interesa... me refiero, si las olvidas...

ALICIA: Ah, no pero me pasa con todo.

E: No es por el tema. ¿Qué libros os suenan sobre el imperialismo?

G: Eh, hay uno de Lenin, no me acuerdo... *El estado y el imperialismo*, creo que se llama.

E: ¿El Estado...?

ALICIA: Y el imperialismo.

ÁNXELES: Y las venas... *Las venas abiertas de América latina*.

ALICIA: De Galiano, ¿no?

ÁNXELES: Y después...

E: Y ¿de que os suenan esos libros?

ALICIA: De que nos los dio en clase, después por mi cuenta yo...

E: ¿En clase de historia?

ÁNXELES: Y por mi cuenta...

E: ¿Pero los leísteis?

ÁNXELES: Sí.

ALICIA: Yo voy por la mitad de uno... tendríamos (un par de palabras non se entenden) que leer en esta evaluación

E: ¿De cual?

ALICIA: De *Las venas abiertas*.

E: De América Latina.

ALICIA: Sí.

E: ¿En historia?

ÁNXELES: Sí.

E: ¿Y el de Lenin?

ÁNXELES: También.

ALICIA: Ese lo recomendó el profesor también, ese lo leímos también.

E: ¿Lo leísteis también?... ¿y novelas? ¿Os suena alguna novela? Sobre el...sobre esa época, ambientada en esa época, ¿o en algún fenómeno imperialista, un periodo de conquista, de dominación extranjera, de expansión europea? (...) ¿No? ¿Os suena Kipling de algo? ¿No? ¿Personajes?, si os hablo del imperialismo, ¿qué personajes os vienen a la cabeza?

ÁNXELES: Napoleon, Hitler, Mussolini... había... Mao Tse tung no era, ¿verdad?

E: ¿Mao?

ÁNXELES: Sí. Es que...

E: Ya te digo, a mi lo que me importa...

ÁNXELES: Ya, ya es que eso vimos pero no nos examinamos entonces lo tengo un poco borroso, lo de China y Japón y, bueno, pues...no.

E: ¿Ninguno más?

ÁNXELES: Después... no, los países algunos que colonizaron América como Gran Bretaña y el problema que hubo con el rey de Bélgica cuando fue lo de... que se pasó...

ALICIA: Leopoldo.

ÁNXELES: Sí, que se pasó (rin as duas) con tal...

E: ¿Y que pasó? ¿Qué te suena?

ÁNXELES: Se pasó mucho matando gente o (rin as duas) algo así, que se excedió y entonces le entregaron el terreno al pueblo.

E: ¿A que pueblo?

ÁNXELES: Al de Bélgica.

E: ¿Hace cuanto os examinasteis de eso?

ÁNXELES: Hace poco.

ALICIA: Uf, bueno.

ÁNXELES: La segunda evaluación.

E: ¿Antes de Semana Santa?

ALICIA: Fue a principios...

E: Pero fue de lo último que visteis de la segunda.

ÁNXELES: No.

ALICIA: No, no fue lo último.

E: O sea, lo visteis o por enero febrero, febrero, o sea, hace bastante tiempo y os acordáis de eso.

ÁNXELES: Sí.

E: Vale...o sea, te suena Leopoldo (rin ambas), al hablar de personajes, te viene a la cabeza Leopoldo. ¿Alguno más?

ÁNXELES: Bueno, después el conflicto que hubo con Gran Bretaña y Francia sobre la línea de transportes o algo así para llegar...bueno, también estaba metido Portugal y... bueno, otros países.

G ri.

(Pregúntase pola súa valoración da historia)

E: ¿Creéis que los musulmanes fueron victimas del imperialismo?

ÁNXELES: Yo no estoy muy puesta en ese tema, o sea, que no opino.

E: No sabes. Vale, pero saltamos porque no sabéis, no os suena nada... ¿creéis que los musulmanes son imperialistas actualmente?

ÁNXELES: Tampoco lo sé.

E: Tampoco lo sabéis, ¿qué es para vosotras ser imperialista?

ÁNXELES: Conquistar y crear un imperio a base de los países...

ALICIA: Es como la colonización pero más avanzada.

E: ¿Avanzada en que sentido?

ALICIA: Sí... no sé, antes...es que hay una diferencia entre imperialismo y colonialismo y...como las colonias mismas que tenían y el modo de explotación y...por eso viene siendo...

ÁNXELES: Son más o menos civilizadas y tienen ya un ejército, digamos.

E: ¿Cuáles?

ÁNXELES: Las imperialistas.

E: No entiendo, me perdí.
(murmuran entre ellas)

E: ¿Pero qué diferencia veis entre colonialismo e imperialismo?, porque decías que eran cosas distintas.

ALICIA: Sí, eh...antes que era...en la colonización eran sólo asenta...de asentamiento, se asentaban allí y entonces el imperialista pues para mí es que cuando ya era un control más político, militar y...

E: Pero los dos hablas en pasado, son cosas que pasaron.

ALICIA: No, el imperialismo sigue.

E: El colonialismo, no. Vale. ¿ÁNXELES, estás de acuerdo?

ÁNXELES: Sí.

E: Vale. ¿Creéis que los Estados Unidos y la URSS fueron imperialistas en la Guerra Fría? (...) ¿qué os suena? Tampoco es una cuestión...Aquí no importa que os equivoquéis o no. Esto es una cuestión de opiniones, o a que os suena...

ÁNXELES: Creo que la URSS sí que...es... bueno, pues... creo que sí, pero Estados Unidos no me suena.

E: ¿Y por qué la URSS? ¿Te suena algún acto imperialista de la URSS?

ÁNXELES: Es que no sé si era más bien que li...liberali...liberaba o si conquistaba digamos, no sé, es que yo me quedé más bien en...en el rollo que hubo con Polonia entre Alemania y...pero eso es antes de la Guerra Fría, entonces... no, no sé muy bien.

E: Pero te suena la URSS como posible país...

ÁNXELES: Sí.

E: ... imperialista y no Estados Unidos, Estados Unidos no lo asocias con imperialismo.

ÁNXELES: No

E: ¿ALICIA?

ALICIA: Sí. Estados Unidos, sí.

E: A ti te suena Estados Unidos como imperialista.

ALICIA: Sí.

E: Y ¿en que sentido...? ¿Qué ejemplo verías tú?

ALICIA: Pues...a mí es que siempre... como he vivido en Cuba y eso que me han dicho de no que es el imperialismo yanqui y tal y por todo el bloqueo y todas las medidas contra Cuba y eso...

E: Y tú crees que eso es un ejemplo de imperialismo norteamericano, el bloqueo sobre el régimen castrista.

ALICIA: Sí. Sí.

E: Vale, ¿y en algún otro lugar? ¿En algún otro momento Estados Unidos fueron imperialistas o son ahora mismo?

ALICIA: Bueno, lo de la guerra y eso pienso yo que eso también es un ejemplo de imperialismo.

E: ¿Y la URSS te suena como imperialista o no?

ALICIA: No mucho.

E: No. Vale. ¿Qué periodo abarca lo que se entiende por la Era del Imperialismo? ¿Os suena algún periodo?

ALICIA: ¿XIX?... ¿siglo XIX?

ÁNXELES: XIX y XX.

E: Siglo XIX...

ALICIA: XX.

E:... y siglo XX ¿Alguna fecha os suena?... ¿concreta o no? Aproximada ¿eh?

ÁNXELES: Por el 1922 Hitler creo o algo así, no sé si fue, por esa fecha y también por ésa fue Mussolini, no, antes... antes, fue antes, y Napoleón eso sí que...

E: O sea, te suena en los años 20 Hitler y Mussolini.

ÁNXELES: Sí. En los años 20 son Hitler y Mussolini y antes es Napoleón.

E: Y Napoleón es anterior. ¿G se te ocurre alguna más?...¿ o alguna distinta? ¿No?...aunque no sea la fecha ¿eh, aunque sea el suceso...

ALICIA: La conferencia de Berlín, (hai un par de palabras de difícil comprensión) la repartición del mundo.

E: La fecha, no te suena.

ALICIA: 40 y...no...

E: Vale. Vale. ¿Creéis que sería interesante que se compararan los imperialismos de épocas diferentes?

ÁNXELES: Sí.

E: ¿Sí?

ALICIA asinte.

E: ¿Existe el imperialismo hoy?

ÁNXELES: Sí, yo creo que sigue existiendo.

E: ¿Sí?

ÁNXELES: Sí. Y si no puede resurgir dentro de poco.

E: ¿Cómo definiríais colonizar? ¿Qué es colonizar?

ÁNXELES: A ver.

ALICIA: Bueno, pues establecerse en...en un determinado territorio y establecer un control allí...del ejército...

E: Controlar militarmente un territorio que conquistas.

ALICIA: Exacto.

E: Vale. ¿L cambiaría algo? ¿Añadiría algo? ¿Quitaría algo? ¿No?

ÁNXELES: No.

E: ¿Es bueno o malo colonizar?

ALICIA: Bueno para el colonizador, pero malo para los que son colonizados.

E: ¿De acuerdo?

ÁNXELES: Eso.

E: Vale. ¿Llevaron los europeos conocimientos técnicos a las colonias?... ¿sí?

ÁNXELES: Sí.

E: ¿Por ejemplo?

ÁNXELES: Es que en África tampoco estoy muy puesta para opinar, pero creo que llevaron más bien para ellos mismos que se establecieron allí y que llevaron para ellos mismos pero que tampoco favorecieron mucho a los que están allí, que no...

E: O sea, que lo llevaron pero por propio interés.

Ambas: Sí.

ALICIA: La idea era llevarlo para...

ÁNXELES: Para ellos.

ALICIA: ...pero en realidad era...

E: ¿Creéis que los europeos llevaron paz y justicia a las colonias?

ALICIA: No.

ÁNXELES: No.

E: No, clarísimamente no.

Ambas: No.

E: Vale. ¿A que os suena el conflicto palestino-israelí?

ÁNXELES: Que los israelís reclamaron creo o algo así Palestina y hay un cierto control, ejercieron un control sobre ella y que... hay trifulca.

ALICIA: Y pusieron un muro también, ellos están en contra de eso, también hace poco vino una muchacha de Palestina y nos estuvo hablando sobre el conflicto y eso, estaba muy interesante.

E: ¿Hace cuanto?

ÁNXELES: A principio de curso, antes de dar esto ¿no?

E: ¿Os pareció interesante?

ALICIA: Fue cuando dimos lo de...

ÁNXELES: Sí, por que nos lo contaba de...de lo...

ALICIA: De su propia experiencia.

ÁNXELES: ...de su propia experiencia porque ella estaba casada con un palestino y sus hijos tenían problemas también, era... había muchos problemas.

ALICIA: Y muchas restricciones también.

ÁNXELES: Sí, muchísimas.

E: Y ¿creéis que eso es imperialismo?, lo que sucede en Palestina... ¿sí?

ALICIA: Puede ser.

E: Sí, pero no lo tenéis muy claro.

ÁNXELES: No.

E: Vale. ¿Y lo que ocurre en Iraq?... ¿no lo sabéis?

ÁNXELES: No sé.

E: ¿ALICIA?

ALICIA: Creo que sí.

E: ¿Sí? ¿Por qué?

(...)

ALICIA: Porque es una forma de querer... quitarles todas las materias primas que tienen que es el petróleo y de una forma u otra quedarse con el territorio también.

E: O sea, tú lo ves parecido a lo del siglo XIX.

ALICIA: Sí.

E: ¿Y en el Tibet?, lo que sucede en el Tibet ¿creéis que es imperialismo?

ÁNXELES: Sí, también algo parecido... restricciones y fueron... sí, no sé, ejercieron un poder sobre el Tibet y... creo ¿no?, que le... también le están disminuyendo su cultura.

E: Está desapareciendo la cultura...

ÁNXELES: Sí.

E:... por efecto de... ¿de quien?

ÁNXELES: De...son los chinos ¿no?

E: De los chinos sobre el Tibet... ¿A qué os suena?... ¿qué os suena que es un colono?

ÁNXELES: El que va a colonizar.

E: ¿ALICIA? ¿Te suena a eso?

ALICIA: O a veces me sonaría a lo contrario, el que es colonizado.

E: El que es colonizado, o sea, una de las dos es (ALICIA ri)...ÁNXELES duda ya ¿no?... (ÁNXELES ri)

ÁNXELES: Sí.

E:... yo luego si queréis os digo alguna, ahora no. ¿Hay alguna relación entre la Revolución Industrial y el imperialismo?

ALICIA asinte

E: ¿Cuál? O ¿cuál os suena?

ALICIA: Luego de la Revolución Industrial como había tanto avance tecnológico y científico los países lo que querían era expandirse ¿no?, para además de la población que había crecido para... o sea, llevar la población a las colonias ya que tenían mucha

población por el exceso de producción y también llevar todas esas...todos esos avances de la Revolución Industrial.

E: O sea, para llevar población y para llevar los avances que se habían producido...

ALICIA: Sí.

E:... en la Revolución Industrial. ¿Hay alguna relación entre el fascismo y el imperialismo?

ÁNXELES: Sí, yo creo que sí.

E: ¿Por ejemplo?

ÁNXELES: El fascismo quería eh...es que...es que sé hablar muy mal.

E: Piénsala, ¿eh?, tampoco tienes por que decirlo ahora inmediatamente.

ÁNXELES: Es que no sé...bueno, era una...era un régimen industrializado, era un imperialismo industrializado y quería expandir su...su...dominio y...

E: ¿El fascismo?

ÁNXELES: Sí, bueno, el fascismo lo llevó menos a cabo que el...que el nazismo, pero iban los dos por el mismo...por los mismos tiros. Que había sido que fuera una...por el...por el sureste, por lo de los Balcanes creo que hubo ahí un conflicto que tuvo que ir Hitler a defenderlos que habían intentado coloniz...o sea, invadir unos terrenos y no habían sido capaces o con la ayuda...con la ayu...ah, Grecia creo que fue una vez...

E: ¿Quien había intentado invadir quien?

ÁNXELES: Los fascismos, los fascio...

E: Los fascistas habían intentado invadir los Balcanes.

ÁNXELES: Sí, Grecia, creo que fue... hubo un conflicto con Grecia.

E: ¿Y Alemania?

ÁNXELES: Y Alemania fue a apoyar a... los fascistas.

E: A los fascistas. Vale. Y ALICIA, ¿alguna relación entre fascismo y imperialismo?

¿Ves alguna?

ALICIA: (un par de palabras de difícil comprensión) la apoyo.

E: ¿Y entre nacionalismo y imperialismo?

ALICIA: Hombre, pues una de las causas del imperialismo fue esa, la...la de hegemonía nacionalista, entonces...

E: Vale, ¿conquistaron los Estados Unidos algún territorio?

(...)

ÁNXELES: No sé, no estoy puesta mucho en eso.

E: No, ¿ALICIA?

ALICIA: Prefiero no...

E: Vale. ¿Qué recordáis de la guerra de la independencia de los Estados Unidos?

(...)

ALICIA: Tampoco.

ÁNXELES: Una lucha con los británicos, creo.

E: Que fue contra los británicos.

ÁNXELES: Contra los británicos y consiguieron...

ALICIA: La independencia el 4 de julio.

E: Y ¿qué ganaron?

ALICIA: No sé.

E: ¿Qué recordáis de la independencia de Latinoamérica?

ÁNXELES: Fue diversamente, fue poco a poco, creo, que se fueron...

E: Fue gradual, fue por pasos.

ÁNXELES: Fueron conquis...fueron ganándose la independencia.

E: ¿Y os suena el periodo de alguna de alguna de las dos, de la guerra de la independencia de Estados Unidos o de la independencia de Latinoamérica? ¿Cuándo tuvo lugar?

ÁNXELES: No.

ALICIA: Eh...Estados Unidos... fue en el 76 ¿no?...

E: ¿De qué siglo?

ALICIA: ... 4 de julio... ¿1800 o 1700?, bah, no me acuerdo.

E: Bueno 1800 o 1776.

ALICIA: No me acuerdo...

E: ¿Y la de Latinoamérica?... ¿no? ¿Qué recordáis de las guerras napoleónicas?

ÁNXELES: Eh, que llevaban... intentaban expandir su liberalización y que iban llevando con España la republica y una serie de leyes... las constituciones, fue cuando se creó aquí...de José Bonaparte y fueron llevando, expandiéndose en Europa pero hubo levantamientos y al final Napoleón fue...fue derrotado.

E: ¿Creéis que es poco, nada, algo, muy importante estudiar la guerra de independencia de Estados Unidos?

ÁNXELES: Algo (ri), es que...

E: Algo. ¿Por qué?

ALICIA: Algo.

ÁNXELES: Importante puede que sea, pero... bua, normalmente casi todo es importante, porque ahora mismo lo que es Estados Unidos es una gran potencia, entonces importante es porque se independizó.

E: O sea, crees que un poco sí porque Estados Unidos es ahora una gran potencia.

ÁNXELES: Sí.

ALICIA asinte.

E: Y ¿creéis que es poco, nada, algo, muy importante estudiar la guerra de...la independencia de Latinoamérica?

ÁNXELES: También es importante (ri).

ALICIA: Importante, sí (ri).

E: También, ni más ni menos. ¿Y por qué?

ALICIA: Es que es todo importante.

ÁNXELES: Hombre, porque cada independencia lleva a cabo unas consecuencias en todo.

ALICIA: Y que gracias a esa independencia podemos saber la situación actual también.

E: Para explicar el presente.

ALICIA asinte.

E: ¿Y poco, nada, algo, muy importante las guerras napoleónicas?

ÁNXELES: Para mí, sí, fueron bastante importantes.

E: Más que los...

ÁNXELES: Sí, porque llevaron la... eso, la constitución, la separación de poderes, y muchos de los regímenes que están supuestamente... bueno, tienen un aire... dio ideas para mejorar digamos las libertades de...de los...de las personas que viven en ese lugar.

ALICIA: Igual de importante.

E: Vale. ¿Qué estudiaríais...? De poder elegir lo que estáis estudiando en primero, ¿qué es lo que creéis que es más importante estudiar? ¿Qué es lo que quitaríais?, que diríais: esto no vale para nada y que diríais: esto sí es importante... ¿o nada?

ÁNXELES: Todo... todo para mí es bastante importante porque todo está relacionado.

E: O sea, no ves que haya partes más importantes que otras.

ÁNXELES: A mí no me gusta el colonialismo, me resulta muy aburrido y las revoluciones industriales también, me gusta el siglo XX.

E: En general, el siglo XX.
 ÁNXELES: El imperialismo, me gusta un poco más, no sé por qué, pero me gusta más (ri) y después...puf.
 E: ¿Y ALICIA?
 ALICIA: No, no quitaría nada.
 E: Nada, te gusta todo por igual.
 ALICIA: A mí, sí.
 E: Y ¿os gusta más lo más antiguo o lo más reciente?, es decir, ¿el siglo XX o el siglo XIX?
 ALICIA: A mí lo más antiguo.
 E: A ti lo más antiguo A ti el siglo XX, dijiste, en general.
 L asinte.
 E: ¿Creéis que la guerra de independencia de Estados Unidos es una descolonización?... ¿sabéis lo que es la Descolonización?
 ÁNXELES: Será lo de independizarse, creo, pero no estoy muy segura.
 E: Os suena a eso.
 ALICIA: Dejar de ser colonia o...
 L. Sí.
 (...)
 E: ¿Entonces os suena que fuese una descolonización o...?
 ÁNXELES: Sí, si independizarse, se independizó...
 ALICIA: (Non se entienden un par de palabras) colonia británica, sí.
 E: ¿Por qué invadieron África los europeos?
 ÁNXELES: En busca de materias primas y...
 ALICIA: ...y mano de obra barata
 ÁNXELES: Sí, y nuevos, eh...Dios... por donde pasar para extraer...
 ALICIA: Ah, sí, lo del Cairo y el Cabo.
 ÁNXELES: Sí, no me da salido ahora el nombre pero...
 E: O sea, vías de comunicación.
 ÁNXELES: Eso, las vías de comunicación
 E: ¿Por algo más...? Vale.

(lectura texto Leroy-Beaulieu)

E: ¿Qué pensáis de lo que decía Leroy-Beaulieu?
 ÁNXELES: Que es una especie de definición del colonialismo.
 ALICIA: Y del imperialismo también.
 ÁNXELES: Y del impe...
 E: Y ¿creéis que es verdad que un pueblo que coloniza es un pueblo que pone las bases de su supremacía futura?
 ÁNXELES: Lo de supremacía futura no lo entiendo muy bien pero...
 E: Es decir, ¿creéis que un pueblo que coloniza va a ser más poderoso en el futuro? ¿Al colonizar se va a hacer más fuerte?
 ÁNXELES: Sí, extrae materias primas.
 ALICIA: Yo creo que sí. Lo que pasó en un principio a Gran Bretaña.
 E: O sea, lo que habíamos hablado de que es enriquecerse.
 ÁNXELES: Sí.
 ALICIA asinte.
 E: Y ¿creéis que el pueblo que coloniza más es el primer pueblo? Es decir, eh... ¿los pueblos que colonizan son los más importantes?

ÁNXELES: Normalmente sí, los que van a colonizar son los que más poder quieren tener y tienen.

ALICIA asiente.

E: Vale. ¿Estudiasteis la Descolonización?, por lo que dijisteis...

ALICIA: ¿Descolonización?

E: La Descolonización... ¿no?, no la visteis, ¿dónde estáis ahora? ¿Qué estáis viendo?

ÁNXELES: Nosotros ya acabamos, llegamos hasta...nos quedamos en el...en nazi, en Hitler, nos quedamos hasta ahí, no dimos ni la Segunda Guerra Mundial ni nada.

E: ¿Es la colonización un precedente de la globalización? ¿Sabéis lo que es la globalización?... ¿no?

ÁNXELES: Tengo una idea pero no creo que esté en lo cierto.

E: Bueno, ¿prefieres saltarla entonces?

ÁNXELES: Sí.

E: ¿Qué colonias tuvo España?

ALICIA: Cuba (ri).

ÁNXELES: América.

ALICIA: Cuba.

E: Cuba, América.

ÁNXELES: Partes de América, principalmente.

ALICIA: Eh...algo de Río de Oro, me parece.

E: Río de Oro.

ALICIA: Eran pequeñas, no me acuerdo.

E: Pero ¿por donde te suenan al menos?

ALICIA: En una parte de África y bueno, por ahí por América.

ÁNXELES: Creo que en África del Norte tuvo alguna, creo.

E: En África del norte.

ÁNXELES: Sí, creo, pero tampoco...

E: Te suena África del norte.

ÁNXELES: Sí, pero tampoco estoy muy segura.

E: ¿Visteis en alguna otra asignatura cuestiones sobre conquistas o sobre imperios o sobre territorios que se independizan?

ALICIA: No.

E: ¿No?

ÁNXELES: No, creo que no.

E: ¿Qué dejó España en su imperio?

ÁNXELES: ¿Qué dejó...? ¿Qué consecuencias tuvo el...?

E: ¿Qué quedó de lo que hizo España en sus colonias? ¿Qué queda...?

ÁNXELES: En América Latina, el idioma creo, que América Latina viene del español...

ALICIA: Hombre, claro.

ÁNXELES:...y después también llevó consigo supongo su religión y algo de su cultura.

ALICIA: La cultura, también.

E: O sea, la religión, la lengua y la cultura españolas quedaron en las colonias.

ÁNXELES: Sí.

E: ¿Y qué dejó Gran Bretaña en su imperio?

ÁNXELES: También el idioma y también algo de su cultura, son las industrialización, creo (respuesta a ALICIA, a quien non se entiende)...en Estados Unidos.

E: O sea, el idioma, la cultura, y en el caso de Gran Bretaña y Estados Unidos también la industrialización.

ÁNXELES: Creo que sí, que ayudó.

E: ¿Y Francia...? ¿En su imperio?

ÁNXELES: Ahí ya no sé.

E: ¿Creéis que fue heroica la lucha de España contra Napoleón?

(...)

ÁNXELES: Bueno, sí porque defendió la cultura española, pero por otro lado Napoleón nos trajo la constitución y.... bueno, muchas cosas favorecedoras para nuestros derechos.

E: O sea, no porque Napoleón modernizaba, ¿y sí en qué sentido?

ÁNXELES: En que... bueno no sé que habría sido de España...pero bueno, ahora somos un país digamos, país, país.

E: ¿Sabéis que es el derecho de autodeterminación? ¿No?

ALICIA: Me suena, pero...

E: Pero no... ¿tuvieron los Estados Unidos siempre el mismo tamaño?

(...)

ÁNXELES: No lo sé, creo que sí.

ALICIA: Yo sí, creo que sí (rí).

E: Creéis que sí...vale. Luego si queréis me preguntáis.... ¿os suena el nombre de David Livingstone?

Ambas: No.

E: No. ¿Y Gandhi?

ALICIA: Sí.

E: ¿De qué?

ALICIA: De África.

E: ¿De África?

ÁNXELES: Sí, luchaba con... por las libertades de su gente, creo.

E: ¿Cuándo?

ÁNXELES: No lo sé.

E: Ni idea. Vale. ¿Creéis que los europeos fueron importantes en la historia de la humanidad?

ÁNXELES: Sí. Sí.

ALICIA: Sí.

E: ¿Y por qué?

ÁNXELES: Fueron los que empezaron a colonizar y los que... se... como los que crearon la...digamos, por ejemplo...llevaron a cabo mucha de la historia que hay ahora, tuvieron... consecuencias.

ALICIA: Sí.

E: ¿Qué películas os suenan sobre países o sobre culturas sometidas? (...) ¿no os suena ninguna?... vale, ¿qué similitudes y diferencias veis entre Napoleón y Hitler?

ÁNXELES: Napoleón no era tan estúpido, creo, como Hitler (ambas rin)...principalmente, que no estaba loco.

ALICIA: Era más, tenía mucha más...

ÁNXELES: Tenía más lógica...no era tan buen orador pero era más lógico y... persona...persona también es algo bastante importante (ambas rin).

E: ¿Creéis que sería interesante que fueran comparados en clase?

ÁNXELES: Pues sí, la verdad, nunca se nos planteó...

E: ¿Qué os los compararan?

ÁNXELES: Nunca se nos planteó compararlos tampoco.

E: ¿Pero os parecería interesante?

ÁNXELES: Sí.

E: ¿Y hacer algún otro tipo de comparaciones en clase de historia?, pues por ejemplo lo que dije yo antes, comparar la Revolución Industrial con el imperialismo o el fascismo y el imperialismo.

ÁNXELES: Sí, nunca se nos planteó tampoco.

E: ¿Pero creéis que está bien?

ÁNXELES: Sí, sí, yo creo que sí, que está bien.

ALICIA: Hombre, profundizas más en las características de cada...

E: ¿Creéis que estaría mejor?

ÁNXELES: Sí.

E: ¿Y con el presente...?

ÁNXELES: También.

E: ¿Comparar los sucesos... (alguién se confunde e abre a porta) estudiar cualquier tema que se estudie y compararlo con lo que sucede ahora, también?

ÁNXELES asiente.

E: ¿Creéis que eran más racistas nuestros antepasados?

ÁNXELES: Sí.

ALICIA asiente

E: ¿Sí?, clarísimamente.

ALICIA: Por la colonización,

E: Por la colonización.

ALICIA: Por la colonización y la trata.

E: Y la trata... ¿qué es la esfera de influencia de un país? ¿O a qué os suena?...si no os suena...

ÁNXELES: El poder que puede tener o la repercusión que...el nombre que tiene, el renombre, pero no lo sé muy bien.

E: Pero te suena a eso.

ÁNXELES: Sí, no lo sé.

ALICIA: No.

E: Más o menos. ¿Por qué se cometen tantos atentados en nombre del Islam?

ÁNXELES: Ni idea.

ALICIA ri.

E: No tenéis ni idea, vale, ¿creéis que Ceuta y Melilla son españolas?

ÁNXELES: Sí, entran dentro, pero yo creo que por la cultura y todo debería de estar...de independizarse, creo. Nunca viajé ni tampoco estoy muy puesta en el tema pero creo que deberían de ser...independientes.

G ri.

E: Y ¿deberían defenderse militarmente en caso de ser atacadas?

ÁNXELES: Yo creo que es mejor solucionar los problemas de otra forma, pero bueno... no, no sé.

E: ¿Qué...? Bueno, esto ya lo contestasteis, ¿qué colonias tuvo España en el siglo XIX?

ÁNXELES: ¿Fue lo de América? (pregunta a G) Es que no lo sé. Si fue lo de América o no, no sé.

ALICIA: Sí.

E: Os suena América

ÁNXELES: Sí.

ALICIA: América.

E: ¿Fue Portugal un gran imperio?

ÁNXELES: No, tuvo algunas colonias pero creo que...

ALICIA: No fue de los grandes.

ÁNXELES: No fue de los grandes.

E: No fue de los grandes, y ¿qué os suena que fuera territorio portugués?

ÁNXELES: Eh...por el...

ALICIA: Madagascar ¿puede ser? Una de éstas... (non se entienden un par de palabras)

ÁNXELES: Por los laterales de África del sur, más o menos... (non se entienden un par de palabras).

ALICIA: Sí.

E: O sea, zonas en el sur de África...

ÁNXELES: Laterales, en los laterales.

E: En las zonas laterales, y a ti te suena un archipiélago o archipiélagos en torno a África, por ejemplo, Madagascar... ¿nada más?

ÁNXELES: No.

E: Vale. ¿Qué países asiáticos fueron colonias o os suena que fueran colonias?

ÁNXELES: No sé.

ALICIA: Corea.

E: ¿Corea?

ALICIA: Corea.

E: ¿De quien te suena que fue colonia?

ALICIA: De Japón.

E: De Japón.

ÁNXELES: Yo no sé.

E: ¿Cómo llegaron los blancos a Australia?

ÁNXELES: Creo que al principio... no sé como llegaron, pero lo único que me suena de Australia es que al principio creo que era una cárcel o algo así que llevaban a los presos allí porque estaba muy alejada... los ingleses creo, Gran Bretaña, pero...

E: A ti no te suena de nada.

ALICIA: No.

E: Vale. ¿Por qué zonas se expandieron los rusos? ¿Os suena que los rusos se expandieran por algún lado?

L. Sí, en su alrededor un poco, creo, tanto por el este como por el oeste, creo, tampoco...

ALICIA fala por un par de segundos, pero non resulta comprensible.

ÁNXELES: Claro, iban...iban los de su misma cultura creo que se iban acoplando al imperio.

E: ¿Cómo, se iban acoplando?

ÁNXELES: Los esclavos...o los defendía o algo así.

E: O sea, ¿los rusos... conquistaban territorios esclavos o al revés?

ÁNXELES: O los conquistaban o se dejaban conquistar o algo así.

E: Te suena una expansión en relación a pueblos esclavos.

ÁNXELES: Sí, eso.

E: ¿Cuando perdieron esas zonas? ¿Os suena?

ÁNXELES: Cuando la URSS se separó, se disolvió.

E: Con la disolución de la URSS, ¿el año os suena?

ÁNXELES: No lo vimos.

(soa o timbre)

8.10. ÁLVARO E ANTONIO:

ÁLVARO: 17 anos, Artes Gráficas. 7-8. Vago.

ANTONIO: 18 anos, Arquitectura ou Enxenería. 6. Vago.

E: ¿Fue positivo el papel de España en América? ¿Creéis que fue positivo?

ÁLVARO: Depende.

E: ¿De qué depende?

ÁLVARO: Económicamente, sí, pero lo que le hicieron a los nativos allí, en plan esclavizarlos y eso no fue positivo.

E: No fue positivo para España tampoco.

ÁLVARO: Para España, sí, pero... joder, no mola que esclavicen a la peña así porque sí.

ANTONIO: Hombre, también...

ÁLVARO: ¿Sabes?, a ver económicamente, sí, porque... uf, España, alcanzamos un gran esplendor económico gracias a eso, por ser la primera en colonizar América pero... joder, soc... moralmente hablando... unos cabrones, no... no sé...

E: O sea, fue...

ÁLVARO: Positivo y negativo al mismo tiempo.

ANTONIO: En el aspecto científico para ellos fue también bastante importante porque dieron un salto, en muy poco tiempo aprendieron muchas cosas.

E: O sea, tú crees que fue un desastre para América en general y tú crees que por lo menos tuvo el lado tecnológico de...

ANTONIO: Sí, después... no deberían tanto de someterlos si no poder tenerlos al mismo nivel o por lo menos darles la opción de enseñar.

ÁLVARO: Moralmente pues... un desastre, pero por el resto fue todo... casi todo positivo.

E: ¿Incluso para América?

ÁLVARO: Sí.

E: Lo malo fue que se masacró a la población de América.

ÁLVARO: Claro, se maltrató demasiado.

E: Vale. Estableced similitudes y diferencias entre los misioneros y los trabajadores de las ONG's en el Tercer Mundo. ¿Qué diferencias y que similitudes veis?

ÁLVARO: ¿Entre las ONG's...?

E: Entre los misioneros y los... la gente de las ONG's que va al Tercer Mundo.

ÁLVARO: Pues yo creo que las ONG's en plan reciben más subvenciones que los propios misioneros, los misioneros son más libres para ir ellos por su cuenta, las ONG's participan pero también reciben muchísimos más beneficios para dar muchísimas más ayudas, o sea, reciben más ayuda económica.

E: ¿Estás de acuerdo?

ANTONIO: Ssí.

E: Vale. ¿Os gustaría vivir en una colonia?

ÁLVARO: Depende.

ANTONIO: Tiene sus pros y sus contras.

E: A ver.

ANTONIO: Tendrías mucha más libertad, no estarías tan atado a...

ÁLVARO: Estarías siempre en familia, no te faltaría alguien que te apoyase nunca.

E: ¿Cómo? ¿Estarías siempre en familia?

ÁLVARO: Porque una colonia se supone que es como un grupo en el que todos se apoyan, entonces tú siempre vas a estar apoyado, nunca vas a estar solo.

ANTONIO: No tendrías el problema de las estructuras sociales, por ejemplo, entre estética, a nivel económico y estas cosas ya serías mucho más libre, podrías disfrutar... con muchísimo menos disfrutar muchísimo más.

E: Pero ¿por qué?, ¿por qué habría igualdad?

ANTONIO: Sí.

ÁLVARO: Claro.

E: O sea, las colonias las asociáis con un sitio donde hay más igualdad social.

ANTONIO: Sí, y más libertad de...de poder hacer lo que uno quiere, buscar el bien propio.

E: O sea, en general, sí, por lo que veo, sí que os gustaría...

Ambos: Sí

E: ¿Qué sabéis del conflicto en Iraq? ¿A qué os suena?

ÁLVARO: Pues...

ANTONIO: Es un conflicto meramente económico.

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO: Por el petróleo...

ÁLVARO: El petróleo...y para demostrar también algo como con la Guerra Fría, Estados Unidos es superior a los diferentes países porque es capaz de invadir otro país y que nadie le diga nada, es más recibir apoyo de otros países inventándose algo como que tienen armas de destrucción masiva, cuando ese derecho... o sea, ese país tiene derecho a tener sus centrales nucleares y sus cosas, tiene derecho a desarrollarse. O sea, es un... yo opino que fue una opresión de Estados Unidos hacia Iraq... y bestia además.

ANTONIO: Más que hacia Iraq hacia el Tercer Mundo...

ÁLVARO: Sí, sí.

ANTONIO:...porque esquematizas todo, metes todo el Tercer Mundo, a todos los afliges de una manera mental y psicológica pa que no puedan reivindicarse y por lo tanto tenerlos bajo control.

ÁLVARO: También tuvo su parte religiosa.

E: ¿En qué sentido?

ÁLVARO: Pues que en Estados Unidos, como casi todo el mundo sabe, son todos muy...en plan creyentes, creen en Dios muchísimos, muchísimos, son muy fanáticos. Entonces con esa invasión...muchta gente cree que fue en plan...

ANTONIO: Gracias a Dios.

ÁLVARO: Claro, gracias a Dios, ¿sabes?, para que...

E: ¿O sea, que fue una cruzada?

ÁLVARO:...los rebeldes, después de lo del 11-S los...lo que vienen siendo los infieles para ellos, los controlaron mejor, ¿sabes?, los detuvieron para que se acojonaran más y no volvieran a hacer otro atentado.

E: O sea, crees que quisieron dar un ejemplo.

ÁLVARO: Claro.

E: A más gente.

ÁLVARO: Sí, sí.

E: Usaron Iraq como excusa.

ÁLVARO: A todos en general.

E: Y tú lo ves como si fuese una cruzada.

ÁLVARO: A algo así.

E: Parecido.

ÁLVARO: Sí.

E: Vale. ¿Os suena algún personaje o alguna fecha con respecto a Iraq, al conflicto de Iraq?

ÁLVARO: Sadam.

E: Sadam Hussein.

ÁLVARO: Bin Laden.

ANTONIO: Bin Laden.

E: Bin Laden.

ANTONIO: Técnicamente también tendría mucho que ver Bush.

E: ¿Y fechas? ¿Os suena alguna o no?

ÁLVARO: Fechas ya nada.

ANTONIO: Nada.

E: ¿Con qué partes del mundos e hicieron los europeos en los siglos XIX y XX?

ÁLVARO: África.

ANTONIO: América.

ÁLVARO: Sur de América, e...intentaron creo que conquistar algo de...parte de Asia.

ANTONIO: Y creo que algo de Oceanía.

ÁLVARO: Sí, y creo que fueron, no sé si fueron una expedición a los Polos o algo así me habían dicho.

E: ¿Creéis que colonizar es enriquecerse?

ÁLVARO: Depende, si eres el primero, sí. Si haces en plan... si vas tu solo a colonizar, sí, porque ganas territorios, con los territorios vas a ganar más poder económico y... bua, vas a poder implantar más tus leyes allí y, o sea...

ANTONIO: Pero muchas veces colonizar...

ÁLVARO: Globalizar tu cultura viene siendo, pero si colonizas tú y detrás vienen veinte, ahí ya es un problema porque no colonizas tú solo, vienen...son veinte competidores más, entonces va a haber un conflicto bastante bestia.

ANTONIO: Pero en muchos lugares colonizar es igual a conquistar...

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO:... por lo tanto viene la fuerza detrás y la imposición de algo, por ejemplo la lengua como fue en la romanización con unas estructuras y de repent...y dependiendo, por ejemplo, de los veinte que vienen detrás dependiendo de la fuerza moral como fueron los romanos que llegaron aquí, impusieron sus estructuras, sus lenguas después vinieron... creo que fueron vikingos o visigodos y en vez de imponer los suyos como eran...sabían que los romanos estaban mejor estructurados cogieron para si... para si mismos sus estructuras, sus maneras de organizarse porque sabían que podían mejorar, por lo tanto ahí también mejorarían los que vienen detrás.

E: Y ¿creéis que es lo mismo colonizar que conquistar?

ANTONIO: No, colonizar...en la conquista siempre va a haber guerra, en la colonización no tiene por qué.

E: ¿ÁLVARO?

ÁLVARO: Opino lo mismo.

E: Opinas lo mismo. ¿Y es oprimir? ¿Colonizar es lo mismo que oprimir?

ANTONIO: Colonizar, no, conquistar, sí

E: Colonizar es... ¿conquistar es oprimir y colonizar no?

ANTONIO: Colonizar también puede ser una opresión dependiendo de la fuerza moral de un pueblo.

ÁLVARO: Claro, nosotros colonizamos la Luna, pero en la Luna como no hay nadie no puedes... no puedes aplicar opresión hacia nadie, hacia rocas únicamente.

E: Vale. ¿Qué es una colonia de poblamiento? ¿A que os suena una colonia de poblamiento?

ÁLVARO: Creo que era un...una parte de la población que se dedicaba en plan a reproducir o algo así para aumentar más la población, creo, no estoy muy seguro.

ANTONIO: Yo de eso no sé.

E: ¿No te suena?

ANTONIO: No.

E: ¿Os suena algún explorador? ¿Conocéis algún explorador?

ANTONIO: Cristóbal Colón.

E: Colón.

ÁLVARO: ¿Cómo era, Sakallulli o algo así?

E: ¿Sakallulli?

ÁLVARO: La de Estados Unidos, que fue con...creo fue Benjamin Franklin ¿no?, o algo así.

E: Ni idea... vale. ¿Cómo era África antes de que llegaran de los europeos?... ¿a qué os suena

ÁLVARO: Más pacífica, yo creo.

E: Pacífica.

ÁLVARO: Con menos conflictos y la gente yo creo que era más feliz antes.

E: O sea, que entonces claramente el papel de los europeos en África fue negativo.

ANTONIO: Sí, porque creo que en África buscaban...aparte de buscar el placer, no buscaban la soberanía sobre otras personas, no buscaban el placer propio, buscaban sentirse mejor de manera propia sin tener que...

ÁLVARO: Abusar de la otra gente.

ANTONIO:...abusar de otra gente como por ejemplo se hacía aquí con el imperialismo y cosas así. Siempre quieres tener a alguien por debajo tuya que hiciera las tareas que a ti no te gustan.

E: Y eso fue lo que fueron a hacer los europeos a África.

ÁLVARO: Eso y también explotar económicamente minas ahí... o sea, los terrenos de ahí.

S asinte.

E: ¿Creéis que los pueblos indígenas deben modernizarse?

ÁLVARO: Sí.

E: ¿Sí? ¿Antonio?

ANTONIO: Pues no...no creo.

ÁLVARO: Todos debemos estar igual, no tiene por que haber diferencias entre uno y otro.

ANTONIO: Las diferencias las marcamos nosotros yendo o si ellos vienen a nuestro territorio nosotros si vamos al de ellos, pero si ellos con su...

ÁLVARO: No puedes pretender que nosotros vayamos al de ellos y nos rebajemos de un nivel tecnológico bajemos a la Edad de Piedra.

ANTONIO: Ya, pero si a ellos no les hace falta, si ellos, la tecnolo...

ÁLVARO: Es que no es que les haga falta, es que no saben lo que es.

ANTONIO: No tiene por qué, nosotros... en el mismo mundo que estaban ellos estábamos nosotros hace mil años, nosotros nos civilizamos, tenemos mayor tecnología porque nosotros quisimos, a lo mejor ellos están bien como están y no la necesitan.

ÁLVARO: Y...pero, da igual...

ANTONIO: No da igual, si ellos...

ÁLVARO: Nunca está mal conocer algo nuevo.

ANTONIO: Eso depende al conocimiento de cada uno. Mucha gente, por ejemplo lo que pasó en España hace bastantes siglos hubo... un rey quiso cerrar las mon...las fronteras de tanto de manera política como literaria y cerrarse en si mismo, cerrar

España en España, para que... a lo mejor a su parecer había cosas de fuera que no le gustaban, que iban a ser peor, por lo tanto se cerró España en España. Eso depende de la forma en que lo mires, pero si ellos... por ejemplo están bien y no lo necesitan, a lo mejor nosotros si llevamos nuestra tecnología allí, destruimos todo su ecosistema y a lo mejor en vez de ir a mejor, van a peor, la tecnología...

ÁLVARO: Ya, pero si ellos no saben si la necesitan o no porque ellos no saben...

ANTONIO: Ya, pero es que a lo mejor la tecnología necesitan ellos descubrir su propia tecnología, no la nuestra.

ÁLVARO: No sé.

E: Y en ese sentido, ¿creéis que es inevitable que se modernicen? Es decir, ¿creéis que los pueblos indígenas acabarán inevitablemente por modernizarse?

ÁLVARO: Sí.

E: ¿Sí?

ANTONIO: Seguramente se modernicen, pero con su propia tecnología, no con la nuestra, a lo mejor...

E: Por si mismos.

ANTONIO: ...por ejemplo, nosotros en Galicia se tira mucho de energía eólica y a lo mejor ellos necesitan energía solar pero a lo mejor ellos encuentran una mejor... a su manera de evolucionar, encuentran una mejor manera de aprovecharla.

E: Y ¿creéis que los pueblos indígenas que no se modernizan... digamos tienen el futuro más negro o no?

ÁLVARO: Yo creo que sí.

ANTONIO: No.

E: Sí y no.

ANTONIO: Sí, porque al... al mod... si se modernizan los pueblos que están alrededor su ecosistema va a cambiar, entonces por lo tanto van a tener que modernizarse pero si en cambio no se modernizara nadie, el ecosistema de su alrededor y todo su ecosistema permanecerían tal... intoca... bua, no se tocaría ni nada, no cambiaría y por lo tanto no necesitaría... estarían así muchísimo tiempo.

E: ¿Por qué creéis que desaparecieron muchos pueblos indígenas?

ÁLVARO: Por el... la opresión.

E: Por opresión.

ANTONIO: Sí.

ÁLVARO: Como pasó en América.

E: ¿Siguen desapareciendo?

ANTONIO: Seguramente.

ÁLVARO: Posiblemente sí, pero cada vez a menos.

ANTONIO: Depende...

E: ¿Que cada vez disminuyen menos?

ÁLVARO: Claro, o sea, van a seguir disminuyendo pero no al mismo nivel que antes, o sea, van a disminuir siempre pero menos.

ANTONIO: Bueno... tanto como siempre, si se consiguen poner a la par con el resto de naciones y lugares y consiguen quitarse la imagen de pueblo al que otro pueblo puede oprimir y que son más débiles llegará un momento en que estén al mismo nivel y hasta que les pase por encima.

ÁLVARO: Eso es muy difícil de conseguir.

ANTONIO: Hombre, siempre todo el mundo dice que después de la tormenta viene la calma. Algún día...

E: Bueno, no estudiasteis la Guerra Fría, ¿no? ¿No llegasteis a la Guerra Fría?

ÁLVARO: Yo, sí, yo un poco el año pasado, pero más o menos conozco.

E: ¿Pensáis que los Estados Unidos y la URSS fueron imperialistas durante la Guerra Fría? ¿Os suena?

ÁLVARO: Fue más bien... por... no fue imperialismo, fue demostrar que uno es más fuerte que otro, así porque sí, para que...por ejemplo Rusia quería demostrar que era...que estaba superiormente... armamentísticamente que era superior a Estados Unidos. Estados Unidos era... es una gran potencia económica y en ese momento también lo era y...no podía dejarse pisar por Rusia, entonces, ¿qué hicieron?, pues hubo un conflicto ahí, que uno saca unos misiles, otro saca otros, otro saca un barco, otro saca siete, entonces lo que querían demostrar ahí no era... no querían iniciar una guerra, querían demostrar que uno era superior al otro... como pasó... y sigue pasando en la carrera espacial, que uno es superior a otro.

ANTONIO: En la parte...se quisieron demostrar los mayores...en...más desarrollados en la parte armamentística, porque saben que a partir de esos desarrollos al ser los mejores los pueblos pequeños como por ejemplo ahora es Iraq o África les irían a ellos a comprar armas, no al otro, porque están más desenvolvidos entonces tienen más poder de destrucción, por lo tanto tienen más poder.

ÁLVARO: Eso también es verdad...eso también es cierto.

E: O sea, que en ese sentido sí que sería imperialista.

ANTONIO: Sí.

E: Sí que no sería sólo un conflicto entre ellos dos sino entre ellos dos por hacerse con otras zonas del mundo.

ANTONIO: Hacerse con el resto del mundo.

E: Vale. ¿En que período histórico situaríais el imperialismo?

ÁLVARO: Siempre.

E: Siempre. ¿Crees que es algo que ocurrió siempre?

ANTONIO: Sí.

ÁLVARO: Sí. En toda la historia.

E: ¿Creéis que sería interesante comparar los imperialismos de diferentes épocas?

ÁLVARO: Sí, pued...sí, sí.

ANTONIO: Yo creo que al fin y al cabo todo el mundo con el imperialismo quiere conseguir algo, en mayor o menor medida, de una u otra forma pero...

E: Pero ¿crees que sería interesante que se compararan en clase?

ÁLVARO: Sí, porque verías las diferencias de una sociedad de hace x años a la sociedad de otro... de otra época, entonces verías diferencias, aunque es la misma causa o lo mismo verías las diferencias entre una sociedad y otra.

ANTONIO: Verías las diferencias de actuar, la...por ejemplo, si lo miras en filosofía cambiarías el modo de verlo y verías las dos posiciones y así podrías avanzar más, en plan podrías pensar tú mismo por qué y como avanzó de una posición a otra.

E: Vale. ¿Os interesa el imperialismo? ¿De 0 a 10?

ÁLVARO: Un 7'5.

ANTONIO: Un 7.

E: 7'5, 7. ¿Qué películas os suenan sobre el imperialismo?

ÁLVARO: ¿Películas sobre el imperialismo?, *Hitler, el reinado del mal*.

E: ¿Hitler...?

ÁLVARO: *El reinado del mal*.

ANTONIO: *La ola*, una que salió actualmente.

E: Que os la pusieron en clase ¿no?, me dijeron algunos.

ANTONIO: Sí. Que es el principio... teóricamente es el principio del imperialismo.

E: ¿El qué es el principio del imperialismo? Es que yo no la vi.

ANTONIO: La manera de actuar, intentan...es como su volviera a resurgir el...Hitler pero en Estados Unidos.

ÁLVARO: No, sigue siendo Alemania.

ANTONIO: Ah, ¿es en Alemania?

ÁLVARO: Claro.

ANTONIO: Ah, pues es en Alemania.

ÁLVARO: *V de vendetta*, también.

E: *V de vendetta*.

ÁLVARO: Sí, pero es más imperialismo político, porque es...la película es política.

E: ¿Y está ambientada en...?

ÁLVARO: En...creo que es en Reino Unido o algo así es... es una sociedad en la que están todos oprimidos porque por ejemplo tienen toque de queda, no pueden hacer ciertas cosas, entonces hay un paisano que les hace ver que sí que pueden hacer eso, que no tiene porque estar oprimidos.

E: Y ¿es ciencia-ficción o...?

ÁLVARO: No, es ciencia-ficción.

E: Es ciencia-ficción, ¿alguna otra os suena? ¿S?

ÁLVARO: A ver, hay más pero no se me ocurre así...

E: Sobre países que dominen a otros, sobre conquistas, sobre...

ANTONIO: Hay bastantes pero ahora en este momento no se te vienen a la mente.

ÁLVARO: Cualquiera de la Segunda Guerra Mundial por ejemplo...

ANTONIO: *Pearl Harbor* y todas éstas.

E: *Pearl Harbor*...o sobre la conquista...cuando los europeos conquistaron pues eso... África o el resto del mundo. ¿No?... ¿libros? ¿Os suena algún libro sobre el imperialismo?

ÁLVARO: Déjame pensar...

(...)

E: ¿Novelas o...?

ÁLVARO: Tengo, pero no se me viene ahora a la cabeza ninguno.

E: ¿No? ¿Os suena Kipling de algo?

ANTONIO: No.

E: ¿No? ¿Personajes?

ÁLVARO: Hitler, Gengis Kan, Napoleón.

ANTONIO: Franco.

E: Hitler, Gengis Kan, Franco, Napoleón

ÁLVARO:.....Carlos... IV, no sé, espera, Carlos IV me parece que fue... IV o II.

E: ¿El que hizo qué?

ÁLVARO: El...cuando... el que mandó a Cristóbal Colón a por...a colonizar América, el que le dio los fondos.

E: Fernando... el Católico.

ÁLVARO: Eso, sí. Me hago un lío con los reyes.

ANTONIO: Técnicamente Carlomagno entonces también fue.

ÁLVARO: Sí.

E: Carlomagno.

(...)

ANTONIO: *Troya*, la película de *Troya*.

E: *Troya*... ¿ningún otro personaje?

ANTONIO: No, que sepa, no.

E: Vale. ¿Creéis que los musulmanes fueron victimas del imperialismo?

ÁLVARO: ¿En que época?

ANTONIO: Sí.
 E: En algún momento.
 Ambos: Sí
 E: ¿Cuándo?
 ANTONIO: Por ejemplo cuando...
 ÁLVARO: En la Reconquista de España.
 ANTONIO: En la Reconquista de España al final fueron...
 E: Fueron víctimas del imperialismo español.
 ANTONIO: Sí, sí, aparte porque querían que se transformaran al cristianismo sí o sí, sino los expulsaban.
 E: Y ¿creéis que ahora son imperialistas los musulmanes?
 ÁLVARO: Sí, porque, todavía están en conflicto para conseguir su...su tierra y tal...por religión, por seguir su...su tierra.
 E: ¿ANTONIO?
 ANTONIO: Sí.
 E: Y por ejemplo ¿por qué?, ¿por qué te suena?
 ANTONIO: No, por lo que dice la...al fin y al cabo son muy religiosos y basan todo en la religión, si alguien más...
 ÁLVARO: Todas las religiones tienen...ellos...expulsando con...otra gente por esa tierra. (non se comprenden palabras no medio poque se superpón con ANTONIO)
 E: O sea, tú crees que es más bien por...
 ÁLVARO: Por cuestiones religiosas.
 E: Pero...y por cuestiones territoriales.
 Ambos: Sí.
 E: ¿Existe el imperialismo hoy?
 ÁLVARO: Sí
 E: ¿S?
 ANTONIO: Sí...puede ser.
 E: ¿Y en qué se diferencia del ant...del que hubo en el pasado?
 ÁLVARO: Pues que ahora estamos intentando conquistar el espacio de diferentes maneras con la famosa carrera espacial.
 E: O sea, que ahora sería fuera de la Tierra.
 ANTONIO: Sí, viene siendo lo mismo sólo que al tener mayores dotes tecnológicas se agranda...
 E: El campo...
 ANTONIO: El campo.
 E: Vale.

(lectura texto Leroy-Beaulieu)

E: ¿Qué...qué os viene a la cabeza? ¿Qué opináis sobre lo que dice Leroy-Beaulieu?
 ANTONIO: Que...según ella el... el pueblo con mayor poder, sea económico, sea político, mayor...aunque sea fuerza bruta será el pueblo... el primer pueblo del día de mañana, que es lo más importante, casi más que el actual, por lo tanto tiene superioridad sobre otros sitios y por lo tanto poder someterlos.
 E: Y ¿estáis de acuerdo con eso?...que un pueblo...eso, que el pueblo que coloniza es el primer pueblo, el que más coloniza y que...y que...el pueblo...sí.
 ANTONIO: Hay que saber colo...el que coloniza, sí, pero después por ejemplo si no lo sabes llevar como fue en el caso de España, pierdes todo...
 ÁLVARO: Sí.

ANTONIO:... o sigues colonizando o tienes que aprender a distribuir y a...y a llevar todos estos (non se entende unha palabra) hacia esos territorios para que no se te rebelen como fue en el caso de España que perdió muchísimas tierras, pudo llegar a ser la gran...una gran potencia mundial y se quedó en lo que se quedó.

E: Vale. Y ¿creéis que el pueblo que coloniza es el pueblo que pone... eso, que “pon os alicerces da súa supremacía futura”?

ANTONIO: Eso depende de...de la fuerza moral que tenga, por ejemplo cuando fueran los vikingos, suevos y todos estos que vinieran después de los romanos, en vez de imponer sus leyes y sus estructuras cogieron ellos las de los romanos.

E: O sea, que al revés.

ÁLVARO: Depende de la cultura...

ANTONIO: Depende de la cultura, del...

ÁLVARO: ...por ejemplo, España cuando colonizó América ya propuso sus normas y cuando fue la conquista de España de...por parte de los moros también, sin embargo él también tiene razón que cuando vinieron aquí a conquistar después de los romanos, se...adaptaron sus...sus leyes y sus tecnologías a las nuestras, en plan convivieron...para convivir mejor. No (non se entende unha palabra) transformar en una guerra.

ANTONIO: Más para convivir, para poder mejorar y superar.

ÁLVARO: Sí, sí.

E: ¿A quien?

ANTONIO: A...a cualquiera.

E: O sea, para mejorarse a sí mismos.

ANTONIO: Mejorarse a sí mismos. A lo m...ellos tenían más poder militar y más fuerza, por lo tanto nos conquistaron pero en la manera de...de...por ejemplo, en el día a día a lo mejor ellos seguramente tendrían muchos más problemas que nosotros.

E: ¿Creéis...? Bueno ¿qué es colonizar para vosotros? ¿Cómo lo definiríais?

ANTONIO: ¿Colonizar?

E: Sí.

ÁLVARO: Ir...de un lugar... a otro en que no habita nadie o que habita pero que...que no está... ¿cómo se dice?...civilizado y poner ahí unas normas, unos criterios, unas leyes y... a partir de ahí crear una sociedad y después de esa sociedad mandar a más gente para otros sitios que están vacíos a seguir explorando y crear otras sociedades.

E: ¿S?

ANTONIO: Sí, básicamente viene a ser...colonizar, colonizas una zona para poder seguir colonizando, lo malo es cuando te quedas sin espacio, sin sitios para colonizar porque ahí ya entran otros aspectos como por ejemplo son las estructuras y muchas más cosas que si no se... todo eso que consigues por ejemplo en x años a lo mejor en muchísimo menos tiempo se te desmorona y pierdes todo y la supremacía que tenías se queda en nada.

E: O sea, lo que decías antes del caso de España, que no supo gestionar bien un imperio y acabó al final perdiéndolo.

ANTONIO: Sí, en el caso de España.

ÁLVARO: Gastaron toda su riqueza e guerras estúpidas.

E: Y ¿creéis que es bueno o malo colonizar?

ANTONIO: Tiene su parte buena y su parte mala, como en todo, si por ejemplo abusas de la colonización te puede pasar eso pero por otra parte la gente que es colonizada si tiene un nivel de tecnología y manera de ver el mundo mucho más básico... poder mejorar y a lo mejor puede llegar a tu nivel o incluso mejorar o darte a ti mejoras para...para cualquier otra cosa.

E: Y ¿qué diferencia veis entre colonizar... entre colonialismo e imperialismo?, si veis alguna.

ÁLVARO: Pues que el colonialismo busca eso... descubrir nuevas... nuevos sitios que no...en plan explorar nuevos sitios y establecer una sociedad allí. El imperialismo lo que busca es... colonizar pero militarmente... o sea, conseguir una superioridad... o sea, demostrar que se es superior militarmente, socialmente, etc...tecnológicamente.

ANTONIO: En el imperialismo aunque el pueblo colonizado tuviera algo mejor y quisiera mejorar a los que...

E: En el colonialismo...

ANTONIO: Los pueblos que son conquistados aunque si los o...tienen algo mejor que los que vinieron pues nunca...en el imperialismo nunca lo aceptarían pero en cambio en el colonialismo podrían llegar a aceptarlo y mejorar con eso.

E: O sea, que sería más pernicioso el imperialismo que el colonialismo.

ANTONIO: Sí, dependiendo del caso, sí.

E: ¿Tú también estás de acuerdo?... ¿los europeos llevaron conocimientos técnicos a las colonias?

ÁLVARO: Más bien conocimientos primero militares, tanto estratégicamente hablando como...o sea, llevaron mayor tecnología armamentística y después...

ANTONIO: Mayor número.

ÁLVARO: Claro, mayor número...cuando consiguieron reducir esa población es cuando empezaron a llevar las mejoras pero no llevaron todas las mejoras... llevaron mejoras, las mejoras justas para poder explotar esa colonia, no quisieron desenvolverlas.

E: O sea, primero la militar y después sólo...

ÁLVARO: Y después la tecnológica, claro.

E: ...pero para explotar, para beneficio propio.

ANTONIO: Sí, sí.

E: ¿Estáis de acuerdo? ¿Y llevaron paz y justicia a las colonias?

ANTONIO: Más que paz y justicia yo creo que los sometieron.

ÁLVARO: Bueno...llevaron una serie de normas, claro y sometimiento.

E: ¿Sometieron? ¿Pero por sometimiento entendéis paz o no?

ANTONIO: Paz aunque fuera por la guerra pero técnicamente siempre los... los...la gente de América siempre estaba por debajo de los españoles y siempre eran ellos los que tenían que hacer los trabajos y los labores duros, por ejemplo era el campo y todo eso siempre lo hacían eso, nunca lo hacían los españoles, los españoles es como si estuvieran...

E: O sea, que justicia no llevaron.

ANTONIO: No.

E: Paz a lo mejor, pero justicia...

ANTONIO: Paz a lo mejor.

ÁLVARO: Paz después de la guerra.

E: Vale. ¿A qué os suena el conflicto palestino-israelí?

ÁLVARO: A tierras.

E: A tierras, conflicto por tierras.

ÁLVARO: Necesitan... o sea, los palestinos y los israelís tienen en común la...que buscan la misma tierra...

ANTONIO: Sí.

ÁLVARO:... entonces están en guerra porque unos dicen que es suya, que les pertenece y otros que dicen que les pertenece a ellos, entonces están en guerra por esa...por ese sitio.

E: ¿Y eso sería un ejemplo de imperialismo?

ÁLVARO: Sí, imperialismo religioso, o sea, demostrar que una religión es superior a otra porque consiguió su objetivo.

E: ¿S?

ANTONIO: Sí.

E: ¿Imperialismo de quien en ese caso?

ANTONIO: Imperialismo...de los dos.

E: De los dos.

ÁLVARO: Porque los dos buscan lo mismo, buscan conseguir ese sitio.

E: ¿Creéis que es imperialismo lo que sucede en Iraq?

ÁLVARO: Sí...

ANTONIO: Sí.

ÁLVARO:...porque buscan super...quieren demostrar que son los mejores, que pueden montar una guerra... o sea, puede invadir un país sin tener ningún permiso y aún por encima invadiendo ese país reciben apoyo de otros países, entonces lo que quieren demostrar es que sí, que son superiores, que pueden hacer lo que quieren cuando quieren.

E: O sea, que sí sin dudarlo.

Ambos: sí.

E: Los dos. ¿Y lo que pasa en el Tibet sería imperialismo?

ÁLVARO: No estoy informado.

ANTONIO: ¿En el Tibet es lo de los monjes que quieren...? Es que vi...poco de ella pero... ¿qué es que no se qué potencia extranjera quería abarcar el Tibet, por lo tanto los monjes tratan de evitarlo pero de manera pacífica?

E: Yo después si quieres te lo digo, ahora lógicamente...

ANTONIO: Si es de manera pacífica más que imperialismo creo que buscan un...unas... un respeto, unos principios que debería tener todo el mundo para poder hacer lo que estaban haciendo, porque lo están haciendo de manera pacífica no...no estaban... aparte no estaban por encima de nadie, no dañaban a nadie, por lo tanto yo creo que es un derecho que debería tener cualquiera, no sólo los del Tibet, creo que debería ser un derecho que deberían tener.

E: ¿Creéis que sería interesante que se comparan estos sucesos con otros del pasado?

ANTONIO: Tienen relación todos y a lo mejor si...si aprendieran del pasado podríamos mejorar el futuro.

ÁLVARO asiente.

E: ¿Qué os suena que es un colono?

ÁLVARO: ¿Un colono?

ANTONIO: Es...

ÁLVARO: Habitante de esa región...sería el habitante que hay en esa región antes de ser...o sea, de los primeros habitantes que hay en esa región, que son los que... exploran y establecen una sociedad.

E: Los primeros, te refieres a los nativos.

ANTONIO: Los nativos...yo creo que son los primeros que llegaron.

ÁLVARO: E...no, los que vienen a colonizar y no son colonizadores, los que se quedan allí y son los que establecen ahí la sociedad y sus normas.

E: O sea, los primeros colonizadores son los colonos. Vale. ¿Veis alguna relación entre la Revolución Industrial y el imperialismo?

ÁLVARO: Sí.

E: ¿Cuál o cuáles?

ÁLVARO: Que...en...cuanto más desarrollada tengas tu...en un país una industria... o sea, compiten los países por tener la industria más avanzada, una industria más...

¿cómo se dice?...o sea, más avanzada y más estructurada, o sea, más...que... sea la mejor de todas, entonces los países compiten con diversas tecnologías y...para demostrar eso, que son más avanzados.

E: O sea, que desató una competencia, tú lo ves en el sentido de que desató una competencia entre países industrializados

ÁLVARO: Claro.

ANTONIO: Al...yo creo que al principio, no, yo creo que al principio se buscaba una...algo que busca el hombre desde un principio, que es vivir lo mejor posible para tener que trabajar lo menos posible para eso se...se fue descubriendo y inventando nuevas cosas y al principio sí, al principio sólo era pa buscar simplemente pa trabajar menos pero yo creo que al final por la avaricia de muchas personas desembocó en el imperialismo... en muchos casos.

E: ¿Veis alguna relación entre el fascismo y el imperialismo?

(...)

ANTONIO: Yo de eso nada.

E: ¿Nada? ¿No sabes? ¿ÁLVARO?

ÁLVARO: No...

E: ¿No se te ocurre ninguna?

ÁLVARO: Sí, así de ojo, no...

E: Vale.

ÁLVARO: ...no estoy especializado en el fascismo

E: Vale. ¿Hay al...veis alguna relación entre nacionalismo e imperialismo?

ÁLVARO: Sí, ahí, sí.

ANTONIO: Sí.

ÁLVARO: Porque los nacionalistas buscan que su nación sea reconocida...

ANTONIO: Como la mejor.

ÁLVARO:...y demostrar que es la...la mejor de todas, ¿sabes?, que es una nación económicamente fiable, socialmente fiable, en la que no hay defectos y no hay fallos.

ANTONIO: Lo que vendría siendo la raza aria en la época de Hitler.

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO: Llevado a sus extremos lleva por ejemplo a lo que pasó con Hitler, Franco.

ÁLVARO: Por ejemplo... en lo que es Corea del norte o del sur con Kim Jong Il...

E: Corea del norte.

ÁLVARO: Eee...Core...esa sociedad está muy machacada moralmente.

E: Entonces ¿creéis por ejemplo que el imperialismo sería una forma exagerada de nacionalismo?

ÁLVARO: Ssssí.

ANTONIO: Ssssí...puede ser...

E: ¿Sí?

ANTONIO: Puede ser que el nacionalismo desembocara en el imperialismo.

ÁLVARO asiente.

E: ¿Conquistaron los Estados Unidos algún territorio?

ÁLVARO: Sí.

E: ¿Sí? ¿Cuál os suena que conquistaron?

ÁLVARO: Pues...territorios en...o sea, intentaron conquistar Vietnam, con el conflicto de Vietnam. Tiene...en África también creo que tienen alguno...América del sur, Cuba, Canadá, Alaska, los Polos.

E: ¿ANTONIO?

ÁLVARO: Incluso... la luna.

ANTONIO: Hombre, técnicamente fueron ellos, pero si no me equivoco fueron con tecnología rusa, ¿no?

ÁLVARO: No, los rusos fueron los primeros en llegar al espacio, los americanos los primeros que pisaron la luna.

ANTONIO: No sé que...no sé si era que...pero la nave en la que fueron los estadounidenses creo que fue rusa.

ÁLVARO: Pero fue un estadounidense, ¿no?

ANTONIO: Ya pero ahí entra la parte de la Revolución Industrial, que si saben que la mejor nave que hay es la rusa los beneficios siempre irán hacia Rusia y nunca hacia Estados Unidos.

ÁLVARO: Pero es que no es rusa, es estadounidense con tecnología rusa... o sea, es la rusa mejorada.

ANTONIO: No tiene por qué pero en el fondo lo básico...sí, pero...

ÁLVARO: El M-17 es una mejora del M-16.

ANTONIO: Ya, pero por ejemplo mucha gente va hacia Rusia a comprar... esas mejoras las va a comprar a Rusia, porque por ejemplo si van a Estados Unidos pueden llegar a duplicar el precio cuando son unas mejoras mínimas... siempre ahí queda la...el punto de vista que la...el lugar predominante en este tipo de ámbitos es Rusia, no Estados Unidos. Vale que llegara un estadounidense a la luna pero ahí yo creo que ahí la batalla la ganó Rusia, no Estados Unidos.

ÁLVARO: No, yo creo que la ganó Estados Unidos.

E: ¿Cuáles os suenan que fueron las mayores potencias coloniales?

ÁLVARO: Francia, Alemania, España...y creo que...

ANTONIO: España, Estados Unidos...podía ser Asia, parte de Asia o China.

ÁLVARO: Sí.

E: ¿Qué recordáis de la guerra de independencia de Estados Unidos?

ÁLVARO: Que...luchaban por independizarse de...por...en las colonias que había...los derechos humanos... (non se entienden un par de palabras)

ANTONIO: Buscaban los derechos humanos básicos, por ejemplo la libertad de expresión, elegir...

ÁLVARO: Querían eliminar la opresión de todas las colonias...o sea, establecer sus propias colonias ellos, sus propias naciones.

E: O sea, ser independientes.

Ambos: Sí.

(soa o timbre pero deciden seguir. Van a avisar ó profesor con que teñen clase.)

E: A ver, estábamos en... la independencia de Latinoamérica, perdón, la guerra de independencia de Estados Unidos, y ahora os pregunto: ¿qué recordáis sobre la independencia de Latinoamérica?

ANTONIO: Su famoso tratado de la independencia para...no sé si muy bien como es pero...creo que...

ÁLVARO: La declaración de derechos humanos también.

E: ¿Cómo?

ÁLVARO: La declaración de derechos humanos.

E: La declaración de derechos humanos... ¿algún personaje?, ¿alguna fecha?, ¿algún periodo?, más o menos, os suena.

ANTONIO: Roose...no, Roosevelt creo que fue.

ÁLVARO: No lo sé.

ANTONIO: No. No me sale.

E: Bueno, pasamos a otra. ¿Qué recordáis sobre las guerras napoleónicas?

ANTONIO: Nada.

E: Nada.

ÁLVARO: Eeee...aparte de que Napoleón firmo un tratado para pasar por España para invadir Portugal y que... bueno, se firmó el tratado pero que al final España tuvo miedo y expulsaron a...

ANTONIO: A los franceses.

ÁLVARO: ...a los franceses de la península porque tenían miedo de que al cruzar a Europa, o sea, de cruzar de Francia a Portugal intentaran apoderarse de España, entonces los eliminaron y...bua, que conquistaron muchísima parte de...muchísima Europa...mucho porcentaje de países europeos...y que... bua, con la muerte de Napoleón y... eso, que el conflicto que tuvo en España y más guerras perdidas en África, etc., que se desmoronó todo.

E: Y ¿creéis que es poco, nada, algo o muy importante estudiar la guerra de la independencia de los Estados Unidos?

ÁLVARO: Hombre, sí que es importante porque con esa guerra de independencia se demostró que... lo que venía diciendo antes que un pueblo se puede sublevar hacia otros porque está harto de ser oprimido, entonces con eso demostró que el pueblo puede rebelarse a sus opresores y...

E: O sea, un ejemplo de rebelión que triunfa...contra la opresión.

ANTONIO: Sí, no sólo rebelarse sino que...

ÁLVARO: Terminar la opresión de una sociedad.

ANTONIO:... ahora por ejemplo llegaron a ser la mayor potencia que hay.

E: Y como pasan a...como puedes liberarte de la opresión y convertirte en algo y seguir creciendo.

ANTONIO: Sí.

E: Como un ejemplo.

Ambos: Sí

E: Vale. ¿Creéis que es poco, nada, algo, muy importante estudiar la independencia de Latinoamérica?

ÁLVARO asiente.

ANTONIO: Sí.

E: ¿Algo, mucho...?

ANTONIO: Algo bastante.

(abren e pechan a porta. Interrompen un par de segundos)

E: Bastante, ¿por qué?

ÁLVARO: Siempre está bien estudiar los diferentes casos de la independencia de un país o la zona de un país.

E: O sea ¿creéis que... o crees tú que las independencias son algo importante, dentro de la historia...?

ÁLVARO: Demuestran eso que...demuestran que un pueblo es capaz de librarse de sus opresores y demostrar que vale, que cuenta, que ese pueblo está ahí... o sea, de pasar de ser esclavos a ser personas.

E: Y ¿tú crees que es importante también la liberación...?

ANTONIO: Sí.

E: ¿...la independencia de Latinoamérica?

ANTONIO: Sí.

E: Vale. ¿Poco, nada, algo, muy importante las guerras napoleónicas?

ÁLVARO: Bastante.

E: Bastante. ¿Por qué?

ÁLVARO: Porque ahí se vio que... en la situación de Francia, como en general consiguió conquistar mucho...o sea, consiguió conquistar Europa, incluso intentó conquistar África y como por avaricia al final se quedó...se quedó sin nada, lo mismo que le pasó a España.

E: ¿A?

ÁLVARO: A España con Latinoamérica.

E: A España.

ÁLVARO: Intento conquistar todo y no.

E: Y le pudo la...ambición.

ÁLVARO: Claro, mandó tropas a donde no tenía que mandarlas, las mandó sin pensar...

E: Lo que decías antes de las guerras estúpidas.

ÁLVARO: Claro es un...hizo guerras tontas, si hubiera pensado los movimientos antes de hacerlo o...hubiera tratado con los países en vez de invadirlos porque sí, quizá ahora podríamos estar incluso bajo la opresión de Francia.

E: ¿Ahora podríamos estar bajo...?

ÁLVARO: La op...no, bajo la opresión de Francia incluso, si supieran hacerlo bien. Es lo mismo que pasó con Alemania, Alemania intentó por la fuerza conquistar Europa y hacerse los amos del mundo. Por la fuerza no consigues nada, por la fuerza lo único que consiguieron fue que todos los países del mundo se rebelaran contra ellos hasta que no, se redujo todo a...

E: O sea, que tú ves que eso es una constante histórica, ¿no?...?

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO: Sí.

E: ...pueblos que intentan expandirse y que acaban por...

ÁLVARO: Sí, sí, siempre, incluso mira ahora, Asia ahora se va...es una gran potencia económica y ¿quien dice, dentro de cincuenta, sesenta años no estaremos dominados por asiáticos?

E: O sea, siempre crees que hay alguien que intenta dominar el mundo.

ANTONIO: Que intenta dominar (non se entienden un par de palabras).

ÁLVARO: Siempre, siempre.

E: ...que está creciendo y que...

ANTONIO: Es normalmente por la avaricia de un hombre que está al poder, si al poder, si al control de todo eso llega alguien que siempre quiera más o someter a los demás por...aunque sea por pura diversión, eso siempre...siempre va a dar lugar a un tipo de sometimiento, de imperialismo...

ÁLVARO: Es por la manera de ser del hombre.

E: Por la manera de ser del hombre...

ÁLVARO: Claro, un hombre siempre quiere ser superior al otro, siempre.

ANTONIO: Igual que una persona para ser humano necesita que otro humano lo haga humano que es un proceso recíproco...

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO:...el imperialismo...el humano siempre va...al fin y al cabo la mayoría de los humanos siempre...esta humanización la miran desde un punto de vista de superioridad y por lo tanto quieren ser...se creen que por superiores a los demás van a ser más persona, se van a realizar mejor.

ÁLVARO asiente.

E: De tener que elegir de lo que estáis estudiando este año ¿qué es lo que consideraréis que es más importante? ¿Qué contenidos de lo que habéis visto en 1º creéis que es lo más importante?

ÁLVARO: Lengua.

E: ¿La?

ÁLVARO: La Lengua.

E: ¿La Lengua?

ÁLVARO: Sí, tanto Castellano como Gallego.

E: No, pero yo digo de historia.

ÁLVARO: No, este año no damos historia.

ANTONIO: No damos historia.

E: Ah, vosotros no tenéis este año. ¿Y las otras, decís las lenguas?

ANTONIO: No...

ÁLVARO: Yo sí.

ANTONIO: Las lenguas... en 1º de bachillerato yo creo que ya no, yo creo que las debemos aprender de una manera... ya hasta 4º de la ESO, pero a partir de 4º de la ESO... por ejemplo si estás mirando el ámbito científico y todo eso de... referido a una carrera por ejemplo inge...de manera inge...ingeniería y cosas así, te es mucho más importante por ejemplo las matemáticas, las físicas, como puede ser dibujo técnico, pero si por ejemplo para crecer de...de... por ejemplo de manera mental yo creo que la filosofía es bastante importante, te hace darte cuenta de detalles que te cambian...te pueden llegar a cambiar la... punto de vista y muchas cosas... avanzar el...muchísimo con... aunque sean cuatro tonterías que te digan, que aunque no sea de manera muy...muy...de manera muy profunda sobre la filosofía, pero sí darte unas pequeñas pautas, notas, entonces yo creo que es de las más importantes que tenemos sobre ese tema.

E: ¿Por qué creéis que invadieron África los europeos?

ÁLVARO: Por afán de colonización y por explotar tierras nuevas. Se quedaron sin recursos y necesitaban recursos...

ANTONIO: Yo creo que no, yo creo...

ÁLVARO: ...y África es un país rico en diamantes entonces dijeron: vamos a por África... (pérdense un par de palabras)

ANTONIO: Yo creo que al principio no tenían mucho interés en ello y sólo lo querían por la ruta hacia Asia, hacia la ruta de las especias y las sedas para poder hacerla una ruta segura y yo cre...y después se toparon con diamantes y todo eso y entonces ya trataron de colonizarla, pero en principio yo creo que no tenían ningún interés en ello.

E: O sea, que lo que tú dijiste sería después.

ANTONIO: Sí, yo creo que sería después, yo primero...colonizar simplemente para...para buscar una ruta segura.

E: ¿Estudiasteis la Descolonización?

ÁLVARO: No.

E: ¿No?

ANTONIO: No.

E: ¿Os suena a algo qué es la Descolonización?

ANTONIO: ¿Descolonización?

(...)

E: ¿No? ¿Sabéis que es la Globalización?

ANTONIO: Sssí...bueno, unas pocas cosas, pero...

E: Y ¿creéis que la colonización fue un precedente de la Globalización?

ANTONIO: ¿La colonización de la...Globalización?...sí, a mayor escala... bua, a muchísima mayor escala, y a lo mejor con muchísima... dependiendo de la persona, a lo mejor avaricia o afán de mejora...yo creo que sí.

E: ¿Qué colonias os suena que tuvo España?

ANTONIO: ¿Colonias?...las colonias...

ÁLVARO: Tuvo un montón.

ANTONIO: Cuba, Fili...creo que las Filipinas.

ÁLVARO: En Estados Unidos tuvo un montón de ellas.

ANTONIO: Sobre todo...(non se entienden un par de palabras)...América.

E: En Estados Unidos, Cuba, Filipinas...

ÁLVARO: Florida.

E: Florida.

ÁLVARO: Tuvo muchísimas.

E: Pero os suena eso: Cuba, Filipinas y zonas de Estados Unidos.

ANTONIO: Florida...

ÁLVARO: Marruecos y...Ceuta y Melilla...

ANTONIO: Sí.

ÁLVARO: Colonias españolas o las islas...

ANTONIO: Baleares

ÁLVARO: Canarias.

ANTONIO: O Canarias.

E: Vale. ¿Visteis en algunas otras asignaturas cuestiones sobre conquistas o sobre imperios o sobre territorios que se independizan?

ÁLVARO: En Castellano, la historia de España, la introducción a la historia de España, o sea, introducción a la literatura...antes de meterte en literatura te metes en lo que viene siendo la situación histórica para poder relacionar los cambios históricos con los cambios en la literatura tanto en gallego como en castellano.

ANTONIO: En Filosofía.

E: O sea, visteis en Lengua, en Gallego y en Filosofía.

ANTONIO: Bueno, creo que hay algunas pequeñas...

E: Por ejemplo, lo que decías tú antes...

ANTONIO: ...en Física y en Matemáticas sobre...

E: Física y Matemáticas.

ANTONIO: Sí, pero más relacionado con los autores...

ÁLVARO: Específicamente, específicas.

ANTONIO: ...de por ejemplo de Arquímedes y estos casos tienen pequeñas cosas pero no de manera global.

ÁLVARO: Los que más tiene son Castellano y Gallego...literatura.

E: Y...sobre historia de España y de Galicia.

ANTONIO: Sí pero también... también baja... cuando... mira más a medida... como por ejemplo el desarrollo del latín en nuestras lenguas ya tira más de Italia, los sustratos y superestratos entonces ya vas mirando un poco más todo.

ÁLVARO: Claro.

E: ¿Qué dejó España en su imperio?

ANTONIO: ¿Cómo...?

E: Es decir, ¿qué queda de España o que dejamos los españoles en lo que era nuestro imperio?

ÁLVARO: La lengua.

E: La lengua.

ÁLVARO: Costumbres.

ANTONIO: Sí, lengua y costumbres, algunas estructuras, sobre todo sociales.
E: ¿Y que dejó Gran Bretaña en su imperio?
ANTONIO: Gran Bretaña yo creo que dejó más aun la lengua que nosotros, más el idioma
ÁLVARO: Sí, bastante más, y también, como dice S sus...su estructura social.
ANTONIO: Su estructura social.
E: ¿Y Francia?
ÁLVARO: Francia, más bien...creo que fueron más bien avances tecnológicos y...
ANTONIO: Igual que los árabes.
ÁLVARO: Claro.
E: ¿Igual...?
ANTONIO: Como lo árabes, por ejemplo en el desarrollo... en el trabajo de sobre todo el campo, tipo agrícola, cuando colonizaron... cuando fue la colonización de España pues y... pues dejaron...tenían... estaban muchísimo más avanzadas de manera pues...la manera de agricultura, topónimos, antropónimos, estaban mucho más...tenían muchísimo más que nosotros.
E: Y tú crees que los franceses hicieron algo parecido.
ANTONIO: Sí, pero no sé exactamente como cambia.
E: ¿Creéis que fue heroica la lucha de España contra Napoleón?
ÁLVARO: Sí, le pararon los pies.
E: ¿S?
ANTONIO: Sí, puede.
E: Y ¿por qué?
ÁLVARO: Le pararon los pies. Quiso conquistar más de lo que podía conquistar, abusar de sus aliados...
ANTONIO: Y de su poder.
ÁLVARO:...y se dio cuenta de que...gracias a España que no podía, no puedes hacer eso, no puedes abusar de la gente que confía en ti, entonces...
ANTONIO: A partir de ese momento yo creo que fue cuando se empezó a desmoronar.
ÁLVARO: Cuando España se rebeló fue cuando la gente se dio cuenta de que se podía rebelar contra él sin que... ¿sabes?, que no era tan terrible esa nación, entonces fue cuando se rebelaron contra él.
ANTONIO: Por eso la mayoría de imperialismos y todo eso tratan de sofocar rebeliones y todas estas cosas lo antes posible...
ÁLVARO: Por la fuerza.
ANTONIO: ... para que sepan, para tenerlos controlados...
ÁLVARO: Que no se puede.
ANTONIO: Más que lo que puedan, que no crean que puedan, que es más importante...
ÁLVARO: Claro.
E: ¿Por eso creéis que era tan importante la guerra de independencia de Estados Unidos...?
ANTONIO: Sí, es...
E: ...porque al revés, rompía ese mito.
ANTONIO: ...es más importante creer que poder.
ÁLVARO: Demostraron que podían con ellos.
ANTONIO: A lo mejor un grupo pequeño no puede pero...
ÁLVARO: Muchísimos.
ANTONIO: ...a la vez que...si ellos se rebelan y le dan la posibilidad, la mínima posibilidad de que los otros crean que pueden, entonces van a una rebelión mucha más grande y a lo mejor sí que pueden.

ÁLVARO: Claro, España no pod... España claramente sola no podía sola contra ellos pero gracias a la rebelión de España contra...

E: Hubo más gente que pudo decir: ah, esto no es tan poderoso...

ÁLVARO: Empezó a reducirse lo que viene siendo el imperio francés y cuando se quebraron.

E: Vale, ¿sabéis que es el derecho de autodeterminación o a qué os suena el derecho de autodeterminación?

ÁLVARO: Ni idea.

E: ¿A nada?

ANTONIO: No.

E: ¿Tuvieron lo Estados Unidos siempre su mismo tamaño?

ANTONIO: No, igual que cualquier colonia, cualquier lugar... bueno, lugar...

ÁLVARO: Crecieron y disminuyeron.

ANTONIO: ...cualquier tipo de... o por ejemplo imperialismo o aunque sea una colonia o algo siempre va a aumentar y disminuir dependiendo de las... del... de los... de las... presencia a favor o en contra que pueda tener los...

E: O sea, que creció y decreció.

ANTONIO: Sí, eso depende del Estado, del momento y del lugar...

E: Que no fue siempre igual, sino...

ANTONIO: Claro.

E: ¿Os suena David Livingstone?

Ambos: No

E: ¿Y Gandhi?

ANTONIO: Un poco, pero no sé de que.

ÁLVARO: A mí me suena...

E: Os suena el nombre pero no sabéis a qué. ¿Creéis que los europeos fueron importantes en la historia de la humanidad?

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO: Todo el mundo tuvo su importancia...

ÁLVARO: Pero los europeos más, los europeos fueron los que... los que descubrieron que América estaba ahí y que fueron capaz de explotar América

ANTONIO: Ya... pero eso al fin al cabo al principio o al final se iba a saber porque nosotros no sabíamos que estaban allí, pero ellos tampoco sabían que nosotros estábamos aquí o... al final fuese quien fuese...

ÁLVARO: Fuimos más listos y lo encontramos antes y supimos aprovecharlo.

ANTONIO: No más listos, yo creo que la guerra... la continua guerra que tenemos entre nosotros los europeos hace que desarrollamos más tipos de armamento, transporte, etc., etc., por lo tanto teníamos...

ÁLVARO: América la descubrimos para... como... la descubrimos sin querer por buscar una ruta hacia Asia...

ANTONIO: Sí, pero la ruta hacia Asia ¿por qué era?, porque no podías ir a pie...

ÁLVARO: No podías... no, porque no podías pasar por el... si querías pasar po...

ANTONIO: Por Turquía.

ÁLVARO:... por la actual zona, por donde se iba, había demasiados piratas, etc., que acabarían siendo más pérdidas que ganancias.

ANTONIO: Ya pero entonces era por eso, porque buscaban siempre... es por culpa de nuestra propia guerra en Europa, porque al confrontarnos entre nosotros siempre vas a tener que buscar una alternativa, si no eres más fuerte que ellos. Entonces eso creo que no tiene mucho que ver porque al fin y al cabo una vez que ellos llegaron a nuestro

nivel de tecnología porque iban a llegar, sí o sí, a lo mejor antes o después, pero iban a llegar al final se iba a saber, se iba a acabar sabiendo.

ÁLVARO: No creas, mira los nativos de África, lo que decías tú antes.

ANTONIO: Nativos de África pero...

ÁLVARO: Ellos vivían bien, sin tecnología, sin nada, no tienen por qué llegar a nuestro...

ANTONIO: Entonces ¿pa que les interesa?

ÁLVARO: Por eso, íbamos a ser siempre nosotros los que llegáramos allí.

ANTONIO: Depende de las circunstancias que se dieran.

ÁLVARO: No, porque cuando llegó España allí, ¿qué pasó?, arrasó literalmente con todos porque no había tecnologías.

ANTONIO: Pero por ejemplo los aztecas y este tipo de pueblos estaban mucho más desarrollados que nosotros en astronomía, matemáticas, hasta puede llegar...hasta puedo decir que en agricultura...

ÁLVARO: Ya, pero en armamento no estaban tan desarrollados ni en transportes.

ANTONIO: Por eso, el armamento y los transportes vienen dados por nuestra guerra interna, entonces en este caso yo creo que era mej...estaban viviendo mucho mejor, se sentían mucho más libres ellos que nosotros.

ÁLVARO: Eso sí.

E: Entonces ¿creéis que un país conquista a otros porque tiene un ejército superior aunque sea más pobre?

Ambos: Sí.

E: ¿Sí? ¿Que el factor determinante es el armamento, no es ni la cultura ni la economía?

ANTONIO: No, la cultura sí que tiene que ver porque por ejemplo aztecas y todos estos...

ÁLVARO: Religión...

ANTONIO: ...no, no, no la religión...por ejemplo, aztecas y antes toda América antes de que llegáramos nosotros vale que tenían conflictos como tiene todo el mundo pero vivían en muchísimo más armonía con los otros por lo tanto no necesitaban descubrir ni conquistar, simplemente ellos vivían y vivían para vivir mejor, vivían mejor, no simplemente conquistar por conquistar o por querer hacerte el fuerte.

E: ¿Qué películas conocéis sobre países o sobre culturas sometidas?

ANTONIO: ¿Países?...*Pearl Harbor*...

E: ¿Ninguna más?

ÁLVARO: Hay más, pero...

E: Vale, vale, no os viene ninguna a la cabeza. ¿Qué similitudes y diferencias veis entre Napoleón y Hitler?

ÁLVARO: Pues que los dos buscaban la superioridad de su nación.

ANTONIO: Y los dos por... de manera militar.

ÁLVARO: Claro.

E: ¿Y diferencias?

ÁLVARO: Que Hitler tenía mayor tecnología, contaba con el descubrimiento de la pólvora, o sea, contaba con mayor armamento, mayor poder de convicción porque date cuenta que Hitler tenía un poder de convicción que era una animalada.

ANTONIO: Sobre todo con lo de la raza aria.

ÁLVARO: Claro.

ANTONIO: Los alemanes...

ÁLVARO: Y buscaba la superioridad, no buscaba sólo la superioridad de la nación, o sea, buscaba la superioridad de la nación y de la raza aria.

ANTONIO: Y el sometimiento de otras razas como inferiores, aunque no lo fuesen.

ÁLVARO: Eliminar...eliminar las razas inferiores como las denominaba él.

E: ¿Y creéis que sería interesante compararlos en clase?, por ejemplo...

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO: Sí.

E: ...hacer compasiones, ¿y hacer otro tipo de comparaciones?, por ejemplo, comparar como comentábamos antes imperialismos pasados con presentes.

ÁLVARO: Hombre, yo creo que podrías comparar también, meter ahí a Gengis Kan, también fue un gran colonizador, o sea, un gran guerrero que colonizó bastante, tuvo atemorizada mucho...a gran parte de Asia y Europa, puedes meter también a Stalin...incluso a Fidel Castro puedes meter ahí...a Franco también lo puedes meter en ese grupo pero...Franco fue más...no es más de colonizar, de...

ANTONIO: Someter lo que ya tienes.

ÁLVARO: ...claro, independizarse.

ANTONIO: Yo creo que aparte... cuando entras en estos temas, con historia, creo que también deberías meter aparte la filosofía, la manera de ver, porque si tu enseñas todos estos modelos y, por ejemplo, no enseñas ningún tipo de modelo de cómo...de una conquista pacífica, de una manera de mejorar, siempre va a haber alguien que crea que ésta es la mejor manera, por lo tanto si ése llega al poder esto se va a volver a repetir. En cambio, si le das también otras maneras de hacerlo, por ejemplo de maneras pacíficas o otra manera de mirar el mundo, por ejemplo, ahí metes la filosofía, maneras de mirar el mundo, derechos humanos y todo esto, podrías llegar... a lo mejor podrías llegar o tendrías más posibilidades de llegar a un...en un futuro a llegar a una mejor Globalización o algo más...

E: O sea, crees que es mejor no insistir en las figuras militares ni expansivas, ni las guerras...

ANTONIO: Sí...

ÁLVARO: Insistir en sus ideales, las ideas que tenían ellos.

ANTONIO: Enseñarlas, enseñar...enseñar lo que se hizo y cuales fueron, sobre todo cuales fueron las consecuencias...

ÁLVARO: Claro.

ANTONIO:...no sólo las buenas sino también las malas, los favores, las... parte a favor siempre se va a resaltar pero habría que resaltar muchísimo más la parte en contra para saber...o buscar una manera alternativa de cómo hacer las cosas sin causar tanto daño o cosas así.

((lectura texto Salisbury))

E: ¿A qué os suena esto?

ANTONIO: Sometimiento...a someter las...bueno, países, zonas, lugares donde hay menos desarrollo y ahí como se denominan luga...zonas moribundas, pues más que moribundas es porque... o bien porque ya pasó el sometimiento y por ejemplo se están recuperando de una guerra o cualquier cosa de manera ya sometida, entonces muy controlada pa que no haya rebeliones, o por ejemplo un lugar pacífico al que ellos denominan moribundo por... a lo mejor porque no tienen sus...sus capacidades fi...científicas, matemáticas, de transporte, entonces quieren someterlos porque tienen menor poder, pero una vez que se sometan todas las zonas moribundas y ahí se denominan todas... aunque se denominan todas zonas vivas, siempre habrá varias zonas vivas que se quieran volver a conquistar entre sí, entonces llegaría un punto de que sería medio...a lo mejor medio mundo contra otro medio mundo y al chocar esos dos prácticamente se estaría...podría llegar a...habría otra guerra mundial que a lo mejor en

vez de...no habría ni vencedor ni vencido sino que todo el mundo iría a peor y todo el mundo...el mundo iría a pique lo que ya a lo mejor...

E: Pero ¿creéis que existen... que se puede dividir al mundo en naciones vivas y moribundas, países que aumentan de poder...

ANTONIO: Sí.

ÁLVARO asinte

E:... y otros que al revés, que parece que disminuyen?

ANTONIO: No es que existan, es que lo hacemos.

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO: Sí, la avaricia de las zonas vivas...si uno va a mejorar, en vez de mejorar el otro lo que intentan es hundirlo más para sentirse más gobernantes y más fuertes y mejor que ellos. Yo creo que en definitiva todo viene dado por la psicología del hombre, la avaricia que tiene sobre otras personas.

E: Entonces ¿creéis que... los países desarrollados tienen la obligación de ayudar a los países que no están desarrollados?

ANTONIO: Sí.

E: ¿Sí? Y ¿creéis que están obligados a civilizarlos de alguno modo?

ANTONIO: No.

ÁLVARO: Yo creo que sí.

ANTONIO: Yo creo que no. La civilización viene dada por uno mismo, si a lo mejor ellos ponen otra civilización que les resulta mejor... vieron normal que...

ÁLVARO: Date cuenta que sería más fácil buscar la misma civilización para todo el mundo que buscar...que convivan diferentes civilizaciones, habría más diversidad pero, ¿y qué?, habría...

ANTONIO: ¿Quien dice que la...cual es la mejor civilización?, aparte la libertad es la...es la...el...poder elegir tú cual quieres, cual te resulta mejor, entonces si sólo hay una no tienes libertad, y el hombre, la persona lo que mayor...lo que más busca en esta vida es la libertad para poder vivir bien.

ÁLVARO asinte.

E: ¿No crees que se podría sacrificar libertad al bienestar económico?

ANTONIO: Es que al fin y al cabo la economía no es importante. Si realmente te lo planteas yo creo que podría haber recursos para todo el mundo y poder eliminar de un...la economía...y poder vivir todo el mundo bien, la economía viene dada por la avaricia del hombre.

(...)

E: ¿Creéis que los países occidentales deberíamos hacer todo lo posible por expandir la democracia en el mundo?

ANTONIO: Sí, yo creo que sí.

E: ¿Sí? ...y ¿creéis que el hecho de que existan, pues eso, naciones vivas y naciones moribundas llevaría a la...al conflicto entre las naciones vivas, entre ellas por hacerse con las moribundas?

ANTONIO: Sí.

ÁLVARO asinte.

E: Vale, sigo... ¿qué es la esfera de influencia de un país?

ANTONIO: Yo creo...creo que es la...el radio de acción que tiene por ejemplo de influencia, por decir yo hago una cosa y que otros países puedan ir detrás o acompañarte, o ayudarte o por el contrario impedirte.

E: No entiendo.

ANTONIO: Por ejemplo, el radio de influencia, por ejemplo, si pai...por ejemplo lo de Estados Unidos...

ÁLVARO: Puede ser la ambición que tiene un país sobre otros.

ANTONIO: ...que dice que iba a...a conquistar Iraq y...dio co...de manera, él dijo que...puso como motivo que era porque tenía armas nucleares, entonces él lo colonizó pero su radio de acción fue el que otros países lo ayudaran y dieran como válido esa colonización, cuando a lo mejor no era la mejor idea.

E: O sea, el apoyo que pueda recibir, como dices tú ahora.

ANTONIO: Sí.

E: ¿Por qué se cometen tantos atentados en nombre del Islam?

ÁLVARO: Para demostrar que esa religión...que es la religión verdadera... por ejemplo, ellos lo que buscan es matar infieles, entonces con los atentados es lo que demuestran, que como aparezca algún infiel que no van a dudar en eliminarlo del mapa.

E: O sea que sería una cruzada.

ÁLVARO: Claro, ellos quieren ser la única religión que hay en el mundo, creen que su religión es la mejor, no dudan en hacer lo que sea para conseguir esa...ese objetivo.

ANTONIO: Pero eso lleva al imperialismo y a la opresión porque no puedes elegir tú cual es la mejor o a lo mejor si no eres de ninguna, ¿tú que haces?, ¿te tienes que convertir sí o sí?

ÁLVARO: Claro, es lo que intentan hacer con esos atentados. Tú a ti te viene un moro te explota y mata a la mitad de tu familia, ¿qué vas a hacer?, dicen: o te conviertes o te mato a ti también, ¿sabes? Un moro...un musulmán nunca va a matar a otro musulmán a no ser que tengan motivos, no lo va a matar así porque sí, sin embargo un musulmán va a matar a un cristiano sólo porque no es de su religión, están mentalizados en eso.

ANTONIO: Pero esa es la misma mentalización que tuvo Hitler con su raza aria.

ÁLVARO: Claro. Es que es lo mismo, es que es lo mismo, es que es lo mismo

ANTONIO: Sólo que hay que sab...ese tipo de acciones hay que saber controlarlas para que...por ejemplo...

E: O sea, que veis una relación entre fundamentalismo islámico y nazismo.

ÁLVARO: Claro, es que tú no puedes controlar eso, tú no puedes controlar que la gente haga un atentado o no...

ANTONIO: Ya, pero eso ahí es cuando entra en parte la mentalización de cada uno, el poder saber que cada uno tiene sus derechos, su derecho de vivir y que nadie debería poder matar porque sí o porque simplemente por una razón (non se entienden nun par de palabras) sobre los demás.

ÁLVARO: Pero es que los musul...la religión musulmana ya desde pequeño te...meten en la cabeza...es lo que hacía Hitler...te metía en la cabeza que tú eres el mejor, tu sociedad es la mejor, que tienes que acabar con nosotros porque en realidad te están atrasando, no te están avanzando.

ANTONIO: Ya pero eso de acabar podría asimilar de hacerlo en vez de...eso depende de cada persona, muchos lo hacen de manera militar como estás diciendo tú de matar otra gente pero si llegaras a conseguir eso pero de manera moral, conseguir de que todo el mundo te cre...

J di algo incomprensible.

ANTONIO: Sí, algo así, pero conseguir todo el mundo, pues eso ya...

ÁLVARO: Pero es que eso es lo que buscan los atentados, ellos no lo buscan militarmente, lo buscan demostrándolo físicamente.

ANTONIO: Por eso, el problema de los atentados es la parte psicológica de los musulmanes que están inculcados para simplemente para...ganar de una manera física en vez de una manera psicológica, ese es el problema y de donde vienen tantos atentados.

E: ¿Qué se hizo con los indígenas en las colonias?

ÁLVARO: Maltratarlos, tratarlos como si fueran animales.

E: ¿Siempre?

ÁLVARO: Siempre.

ANTONIO: Hacer súbditos, mayormente para que los colonizadores tuvieran...

ÁLVARO: Mujeres para (non se entiende a palabra) y los hombre para trabajar.

E: ¿Estás de acuerdo?

ANTONIO: Sí.

E: ¿Creéis que eso es una constante histórica?

ANTONIO: Sí.

E: ¿Fue Portugal un gran imperio?

ANTONIO: Sí, sobre todo...sobre todo en los mares, cuando fue por ejemplo la conquista de América por España, Portugal también estaba con Brasil, Argentina.

ÁLVARO: Sí.

E: ¿Qué os suena...? ¿Cómo os suena que fue el imperio portugués? ¿Qué territorios os suenan que fueron...?

ANTONIO: Brasil, Arg...sobre todo América del sur. Brasil, Argentina, Chile, Perú.

ÁLVARO: Claro, nadie intentaba conquistar eso, ellos buscaban conquistar la parte norte, que era la rica, la que suponían que era la rica...

E: Portugal intentaba conquistar la zona norte...

ÁLVARO: No, Portugal intentaba conquistar la zona sur porque los demás fueron a la zona norte. Fue más lista, o sea, fue...

ANTONIO asiente.

E: No compitió con los otros...

ANTONIO: Sí.

ÁLVARO: Claro, fue donde no hay nadie. Donde no hay nadie, es donde más fácil vas a conseguir eso.

E: Vale, ¿creéis que fue bueno o malo el imperialismo?

ÁLVARO: Siempre es bueno, pero tiene sus cosas malas. Siempre es... ¿sabes? Siempre vas a avanzar tanto tecnológicamente como económicamente como políticamente como socialmente, siempre se avanza, nunca se retrocede. Eso sí, a grandes costes como guerras...

ANTONIO: Sometimientos.

ÁLVARO: ...sometimientos, muchísimos costes, pero siempre avanzas.

E: ¿Qué países asiáticos os suenan que fueron colonias?

ÁLVARO: Japón, Vietnam, Corea...

E: ¿De quien fueron colonias?

ÁLVARO: De Estados Unidos me parece.

ANTONIO: Por ejemplo, Filipinas fue de España.

E: Filipinas fue española.

ÁLVARO: ¿Cómo se llama?...

ANTONIO: Yo creo que depende de la época, porque al igual que en un momento son de unos, en cualquier otro momento puede ser de cualquiera, a lo mejor en el futuro cambia, en vez de ser de España es de Portugal o de Francia o de Estados Unidos o como por ejemplo puede ser a cualquier...Sudáfrica o cualquier sitio, eso depende del poder...sobre todo del poder militar que tenga cada país en cada momento.

E: ¿Cuándo llegaron los blancos a Australia?

ÁLVARO: Ni idea, no me acuerdo.

ANTONIO: No sé.

E: ¿Por qué zonas se expandieron los rusos?

ÁLVARO: Por la parte asiática más la parte europea.

ANTONIO: Europea central.

E: ¿Y cuando perdieron esas zonas?

ÁLVARO: Pues...en la Segunda Guerra Mundial...

ANTONIO: En la Segunda Guerra Mundial...(non se entende o final da frase)

ÁLVARO: ...perdieron un montón de zonas...en la primera... en la primera perdieron...bastante... bastantes zonas y en la segunda también perdieron y...bua, conflictos que tuvieron con Asia que también le hicieron perder bastantes zonas pero... bua, también ganaron zonas en la parte norte, o sea en... en la zona norte también ganaron bastante.

E: ¿S?

ANTONIO: Sí.

E: ¿Los países que tuvieron un imperio son países más orgullosos?

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO: Sí

E: ¿Sí? ¿Y eso pasa en España?

ANTONIO: Sí, yo creo que sí.

ÁLVARO: Sí, de hecho, se jodió el imperio que tenía España por el orgullo. Porque tenemos mucho, tenemos mucho, y luego estamos como queremos.

E: ¿Pero aún ahora, es decir, por el hecho de haber tenido un imperio somos más orgullosos?

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO: Sí, yo creo que sí porque creo que desde...

ÁLVARO: La sociedad española ya es orgullosa de por sí...

ANTONIO: No, yo creo que España desde que fue una gran potencia...

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO: ...empezó a decaer y ahora mismo pues un país...un país normal, de la media pero creo que el problema de España es que está encerrada en si mismo, es por ejemplo, es como un gran boxeador que ganó pero que un día perdió, entonces se metió en su casa a ver videos de... de cuando ganaba pero sin entrenar, por lo tanto nunca más volvió a ganar en su vida...ese es el problema de España.

E: ¿Creéis que...?

ANTONIO: ...yo creo que se encierra en si mismo de los grandes logros que tuvo, en vez de buscar logros actuales y futuros.

E: O sea, que en ese sentido haber tenido un imperio puede ser malo para muchos países.

ANTONIO: Sí.

ÁLVARO: Sí.

E: Y entonces ¿creéis que los países que tuvieron un imperio sueñan con recuperarlo?

Ambos: Sí.

E: Se obsesionan con...

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO: Sí, sueñan, pero muchas veces no ponen nada de su parte, quieren que les vengan porque sí.

ÁLVARO: Sí.

E: ¿Qué diferencias veis entre el imperio británico y el español?

ÁLVARO: Pues que el español fue más grande que el británico pero el británico impuso más normas...metió... impuso sus normas, su idioma, sus ideologías más en sus colonias que la española, la española era más liberal...

ANTONIO: Pero Gran Bretaña, yo creo que Gran Bretaña es más...mucho más civilizada que España... (Non se entende o final da frase)

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO: ...en muchísimos ámbitos. Por ejemplo, por poner un ejemplo el fútbol. En España vas a un campo de fútbol, no me refiero a los hinchas sino al...

ÁLVARO: Están vallados, tienen más medidas de seguridad...

ANTONIO: No es porque estén vallados...sí, pero están por eso porque o quieren ir a por su equipo, o quieren pegarle al otro o porque quieren pegarle al árbitro, en cambio en Estados Unidos ves sus sillas... le pueden poner la silla que quieras porque no las van a arrancar, por ejemplo en España prácticamente todas son de plástico y porque todas sabes que...de lejos...que en cualquier partido te las pueden arrancar, lanzártelas al campo, por eso hay tanta policía, pero en cambio...y la policía que si te fijas en los campos, la policía está siempre mirando al campo, vas a Gran Bretaña, vas a mirar los partidos Antonio: todo Dios sentado, vale que cuando hay momentos de afición y tal que gritas y tal, pero nunca hay ni en contra de tu equipo ni del equipo contrario ni del árbitro ni de nadie, y aparte si te fijas en la seguridad en Estados Unidos son...o en Estados Unidos... en Gran Bretaña, la gente es mucho más civilizada, por ejemplo la seguridad no está mirando al campo, está mirando lo que tiene que mirar que son los espectadores pa que estén en su sitio, tienen las sillas rodeando el campo hacia afuera, no hacia dentro y eso son pequeños detalles que te muestra el nivel de civilización que tiene un lugar, por eso creo que es mucho más pobre el de España con respecto al de Gran Bretaña.

E: ¿Mataríais por defender a España?

ÁLVARO: Sí, sí.

ANTONIO: ¿Eh? ¿Lo qué?

E: ¿Mataríais por defender a España?

ANTONIO: No.

ÁLVARO: Sí.

E: ¿Y a Galicia?

ÁLVARO: Sí...más todavía.

ANTONIO: A Galicia, yo...puedo llegar a responder, pero nunca a matar.

ÁLVARO: Yo sí.

E: Y...

ANTONIO: Yo...depende de la situación pero sí sé que me van a someter, entonces sí me puedo relevar y puedo llegar a extremos porque el hombre en cualquier situación... dependiendo de una situación puede llegar a extremos que a lo mejor nunca te imaginarías que llegarías, por ejemplo un...una persona que mate a otra...hay que tener mucha sangre fría por ejemplo pa matarla de un solo tiro, si te fijas en la mayoría de las noticias...

ÁLVARO: Es una ejecución, no es un asesinato.

ANTONIO: No, no, no, no. Cuando matas a alguien o una ej...como quieras llamarlo, en la mayoría del de las ejecuciones, como quieras llamarlo, de los asesinatos siempre o a puñaladas o disparos, nunca...nunca es a un disparo certero a la cabeza o al cortarle el cuello, aunque le corte el cuello después le sigue dando y dando y dando porque es la situación, es la adrenalina que te corre por el cuerpo...

E: O sea, tú no matarías por ningún motivo.

ANTONIO: Yo...

E: O un poco...

ANTONIO: Sólo por motivos propios, por ejemplo, si...si entra mi familia, entra yo, entra mis amigos, la gente que quiero, entonces ahí sí, pero, por ejemplo, por matar, por ejemplo, meterse en la mili pa matar por motivos políticos, por sometimiento, yo eso nunca lo haría ni por Galicia ni por España ni por ningún territorio.

ÁLVARO: Yo si es por el bienestar de mi país y de la sociedad de mi país, sí.

E: ¿Sí?

ÁLVARO: Si es por el bienestar, sí, si es... así porque sí, no, pero si es por... con una causa justificada y... por ejemplo, una amenaza terrorista o lo que sea, yo sería capaz

E: Y si fuese al extranjero, es decir pues, por ejemplo ahora ¿iríais a Afganistán para luchar por los intereses de España?

ANTONIO: No.

ÁLVARO: Depende que intereses sean esos.

ANTONIO: Me da igual cuales sean.

E: Pues por los que estamos ahora ahí, por ejemplo.

ÁLVARO: Yo sí que iría

E: O ¿estáis a favor de que España intervenga militarmente como tiene tropas en Afganistán?

ANTONIO: No, no.

ÁLVARO: No, ahí no.

E: Vale. ¿Tiene alguna relación el terrorismo islámico y el colonialismo del siglo XIX?... ¿no?

ANTONIO: Creo que no.

ÁLVARO: No.

E: ¿Tiene alguna relación la inmigración de África y Latinoamérica y el colonialismo del siglo XIX?

ANTONIO: Sí.

E: ¿Cuál?

ANTONIO: Porque al someter a esas colonias no se llevó el nivel social ni las... ni todos los avances que se tenían en ese momento, por lo tanto África en vez de avanzar a lo mejor hasta llegó a retroceder, por lo tanto quiere salir de ahí para ir a un lugar mejor donde poder vivir mejor o ayudar a su propio país.

E: ¿J?

ÁLVARO: Lo mismo.

E: ¿Qué papel tuvo el norte de África en la historia contemporánea de España?

ÁLVARO: Pues...

E: ¿No?

ANTONIO: No.

E: ¿Qué fue la Guerra Fría? ¿Qué os suena que fue la Guerra Fría?

ÁLVARO: Lo de antes, el conflicto que hubo entre América y Rusia...

ANTONIO: Y Rusia.

ÁLVARO:...que... en el cual Cuba estaba metido porque Rusia apoyaba a Cuba y de hecho tenía más armamento nuclear, se supone que tenía armamento nuclear para poder acabar con la población de Estados Unidos...

ANTONIO: Estados Unidos.

ÁLVARO: ...como Estados Unidos tiene la población muy concentrada...

ANTONIO: Era mucho más fácil.

ÁLVARO:...eran muchísimas bajas, entonces Estados Unidos ¿qué hizo?...

ANTONIO: Responder.

J.... responder: tú tienes misiles, en cuanto me lances un misil te lanzo tres. Entonces intentaron acojonar así a Rusia para quitar su apoyo de Cuba y así Cuba no podría hacer nada.

E: ¿Eso lo visteis el año pasado?

ÁLVARO: Sí, pero yo lo sabía desde hace más tiempo.

E: ¿Y de...? ¿De verlo en la tele, de leerlo en algún lado...?

ÁLVARO: De verlo en la tele, de videojuegos, de más cosas.
E: ¿Videojuegos?
ANTONIO: Sí.
E: ¿Sobre la Guerra Fría? ¿Y cual, por ejemplo?
ÁLVARO resopla.
E: No te suena, no te acuerdas.
ÁLVARO: Ahora no me acuerdo, hay un montón de juegos sobre la Guerra Fría
E: Vale. ¿S? ¿A ti?
ANTONIO: Sí.
E: ¿Te suena también de la tele?
ANTONIO: Ah, eso de tele, periódicos, creo que hay algún libro, pero...
E: Vale. ¿Os suena que fue el imperio otomano?
ANTONIO: ¿Otomano? De los...era del norte, del norte de Europa, pero ahora mismo no...
ÁLVARO: Buf, yo eso no lo veo desde 2º de ESO.
E: Vale. ¿Qué causó la Primera Guerra Mundial?
ÁLVARO: La muerte de un príncipe, ¿no?, o sea, fue el desencadenante.
ANTONIO: Sí, en...el desencadenante.
ÁLVARO: Eh, pero aparte hubo más porque Alemania conquistó a otro... conquistó a los países que tenía alrededor, ¿sabes?, intentó someter a los países que tenía alrededor pero como...o sea, los consiguió someter y no le dijeron nada, en cuanto mataron al príncipe éste fue cuando...
ANTONIO: Creo que fue en Yugoslavia.
ÁLVARO: Fue cuando se desencadenó todo.
E: ¿Alguna otra causa? ¿No? ¿Qué países recordáis que nacieran en los siglos XIX y XX?
ANTONIO: ¿Países?
(...)
ÁLVARO: Estados Unidos...Canadá...Alaska.
ANTONIO: Creo que...
E: ¿Cuál?
ÁLVARO: Alaska, ¿no?
E: Alaska.
ANTONIO: En el centro de Europa creo que hubo varios.
ÁLVARO: Lo que viene siendo América toda... fue reconocida como país en el siglo XIX.
(...)
E: ¿Os suena alguno en África o en Asia... o recientemente, que nació algún país hace poco?
ÁLVARO: Madagascar en África.

(Hay un cambio de grabación)

E: Madagascar, dices.
ÁLVARO: Creo que sí
E: ¿Y alguno más os suena?
ANTONIO: No sé, no estoy muy enterao.
E: ¿Es mejor vivir en un país que conquista?
ÁLVARO: Sí
E: ¿Sí?

ÁLVARO: Sí, un país que conquista siempre es superior, siempre que está conquistando es superior, entonces tu al ser de ese país te van a tratar como un ser superior, no te van a tratar inferiormente.

ANTONIO: Yo creo que...

ÁLVARO: Es como...yo soy español y la gente dice: bua, es español, el gran imperio español de esa época, hay que respetarlo.

ANTONIO: Ya, pero en ese caso también tendrías mucha gente en contra...

ÁLVARO: Sí, eso sí.

ANTONIO:...que sin ningún motivo, por ejemplo si fuera musulmán te podría matar, yo creo que lo mejor sería poder vivir en un país neutro...

ÁLVARO: Sí, es posible.

ANTONIO:...y poder observar los...los a favores y en contra de una posición y la otra, por lo tanto poder mejorar.

(Lectura do texto de Ferry ata “...ou ben excedente de produtos”.Repítese a lectura a petición de S)

ÁLVARO: Sí.

E: ¿Creéis que...?

ÁLVARO: Sí, porque si faltan...necesitan productos, necesitamos sacarlos de otro lao, y si les sobran necesitamos llevarlos a otro lao.

ANTONIO: O por ejemplo si necesitan mano de obra, necesita un país...

ÁLVARO: Claro.

ANTONIO:... a lo mejor que no tenga productos y poder a la vez cambiar la mano de obra por productos.

ÁLVARO: Claro.

(Lectura ata “...a fundación dunha colonia é a creación dunha saída”)

ANTONIO: No sé, es que creas un mercado, pero... hay que saber crear el mercado...el mercado no es sólo la compra, pa que compra otros lugares sino que tiene que conseguir el dinero de algún sitio, por lo tanto también tiene que crear factorías y lugares...crear industria para poder crear y poder vender a otro lugar y conseguir dinero, por lo tanto aún habría más...aun habría más deficiencia por el dinero, por la economía, por el...yo creo que aun nos meteríamos más en la propia...en la propia crisis.

E: O sea, que no es verdad que fuese una solución para una crisis...el colonialismo.

ANTONIO: No.

E: Y tampoco crees que el colonialismo sea la creación de un mercado. No estás...no estás creando un mercado.

ANTONIO: No.

ÁLVARO: No.

(Continua a lectura ata “...teñen o deber de civilizar ás razas inferiores”)

ANTONIO: Sí.

ÁLVARO asinte

E: ¿Sí? ¿Creéis que “as razas superiores teñen a obligación de...”?

ANTONIO: De civilizar.

E: ¿...de influir nas razas inferiores?... ¿y que tienen un deber con ellas?

ÁLVARO: Claro.

ANTONIO: Sí.

E: Entonces, en ese sentido, creéis que colonizar es bueno.

ÁLVARO: Sí.

ANTONIO: No, colonizar, no, me refiero a por ejemplo llevar allí industria, factorías...para poder...no crear mercado para que compren sino para que puedan dar.

E: O sea, no colonizar, sino ayudar...creando, industrializando.

ANTONIO: Sí, ayudar...ayudar a...industrializando, creando nuevas tecnologías.

(Continúa a lectura ata “e do trafico de negros”)

ANTONIO: Ahí es donde entra...porque si lo colonizas vas a cogerlos porque quieres, pero en cambio si los ayudas a industrializarse, a mejorar, a tener nuevas tecnologías para que ir...no darle las... justo las que necesitan pa poder explotarlos, sino darle todas las tecnologías para que puedan seguir avanzando, ahí es cuando ya no sólo creas un mercado sino que puedes llegar a crear una potencia.

E: ¿Quién controla el mundo actualmente?

ÁLVARO: Estados Unidos y Asia

ANTONIO: Actual...Estados Unidos y Asia.

E: ¿Desde cuando?

ÁLVARO: Pues...Asia desde hace poco, pero Estados Unidos...

ANTONIO: Estados Unidos viene desde la Segunda Guerra Mundial.

ÁLVARO: Sí...desde la Primera Guerra Mundial que...que consiguió...claro, al no estar en Europa...claro, menos bajas y más riqueza, que los demás países lo apoyaran. Él se aprovechó de esa situación. Entonces, a partir de la Primera Guerra Mundial se hizo poderosa, en la segunda se hizo más poderosa y ahora Asia lo está intentando parar con sus tecnologías.

ANTONIO: Porque antes de la guerra mundial... (soa o timbre)

ÁLVARO: Y Rusia.

ANTONIO: Bueno, antes de la guerra mundial el mercado en Europa venía sólo en Europa, pero al ganar Estados Unidos el mercado se trasladó hacia Estados Unidos...

ÁLVARO: Claro, Estados Unidos comerció con Europa para demandarle...que fue lo de las famosas...los famosos años 20, los años de oro...

E: Que fue el gran auge económico...

ÁLVARO: ...cuando mandaron los excedentes de productos pa allí y, claro, ganaron muchísima riqueza. Claro, acabó la guerra mundial, sobraban productos, crisis económica.

8.11. BASILIO E BENITO:

BASILIO: 17 años, música clásica. 8. Vago.

BENITO: 18 años, traducción e interpretación de inglés. 7. Pésimo.

E: ¿Es mejor vivir en país que conquista?

BENITO: Sí, siempre.

BASILIO: Sí.

E: ¿Sí?

BENITO: Siempre, obviamente.

BASILIO: Siempre.

E: ¿Fue positivo el papel de España en América?

BENITO: En parte sí y en parte no.

E: A ver.

BENITO: A ver, los españoles sometieron mucho a los americanos pero por otro lado le dieron cosas que antes no tenía, los...en cierta manera los civilizaron, ¿no?

BASILIO: No, recivilizaron yo pienso que fue una recivilización porque ellos ya estaban civilizados.

BENITO: Sí, pero...

J: Estaban organizados a su cierta forma, sino que los colonizaron de forma... ¿cómo te digo? A su manera, lo hicieron a su manera, le impusieron su...

E: O sea, que había una cultura allá y los españoles lo que hicieron fue meter otra distinta...

BASILIO: Sí.

E: Pero ¿fue positivo o no fue positivo?

BASILIO: Para mí fue negativo.

E: Fue negativo ¿por qué?

BASILIO: Porque he visto muchas etnias y muchas... yo vengo de Suramérica y he visto muchas tribus disminuirse debido al gran poder europeo ¿no? O sea, la influencia europea que dejó Europa con su con...

E: O sea, básicamente porque los pueblos nativos desaparecieron o...

BASILIO: Sí

E:... o disminuyeron en población.

BASILIO: Y la pérdida de riquezas.

E: Y la riqueza que nos llevamos los españoles de América. ¿Eres de...de Colombia?

¿No? me dijo tu compañero.

BASILIO: Sí.

E: ¿Tú eres de aquí?

BENITO: Yo soy arg...yo nací en Argentina.

E: Y ¿viniste aquí con...?

BENITO: Mucho...prácticamente desde pequeño.

BASILIO: Yo no llevo ni un año aquí.

E: No llevas ni un año aquí. Vale. Y ¿tú crees que es positiva o negativa la imagen de...o sea, el papel de los españoles en América?

BENITO: Sí, bueno, a ver, algo hicieron... no fue todo muy malo, pero básicamente. sí.

E: Pero en general malo, y ¿por qué?

BENITO: Por... justamente por lo mismo que estaba comentando antes mi compañero.

E: Por el tema de las tribus indígenas, la destrucción de las culturas indígenas.

BASILIO: Sí, las externalidades...

E: Y el robo de las materias primas.

BENITO: Sí, sobre todo.

BASILIO: Sobre todo las materias primas.

E: Vale.

BASILIO: Y los metales preciosos.

E: El oro de Colombia.

BASILIO: Sobre todo mucho oro

E: Sí, no...nosotros.

E: ¿Os interesan las figuras de los conquistadores? Y no me refiero sólo a los españoles ¿eh? A las figuras históricas de gente que conquista.

BASILIO: Como son Napoleón, como son...Hitler también sería un conquistador.

E: Hitler sería un conquistador, sí.

BASILIO: Mussolini.

E: Mussolini.

BASILIO: Simón Bolívar fue un libertador.

E: Bolívar... lo que pasa es que Bolívar...conquistador...

BASILIO: No, fue libertador.

BENITO: Fue más libertador que conquistador.

E: Pero bueno valdría conquistador en el sentido de que...

BASILIO: Colón.

E: ... se expandió, por ejemplo, él era venezolano y acabó creando un Estado que llegaba hasta Perú, entonces en ese sentido podría ser un conquistador entre comillas.

BASILIO: Entre comillas, yo creo que era un libertador.

E: Pero ¿os interesan?, ¿os gustan es e tipo de...?

BASILIO: A mí, sí...

BENITO: Hombre, interesarme me interesa... tanto como gustarme o como que está de acuerdo ya sería otra cosa.

E: Ya, ya...no, no....yo sólo pregunto si os interesa, si es la típica historia que si estás viendo un documental en la tele dices, bah, me llama la atención.

BENITO: Sí.

BASILIO: A mí sí me interesa porque es muy bueno saber cómo ocurrieron las cosas ¿no?, averiguar nuestro pasado para poder pensar como actuar en nuestro futuro ¿no? Creo que es así.

E: Y ¿se os quedan mejor?, es decir, cuando os dan clase de historia, las historias de gente que conquista a otra ¿son las que se os quedan mejor? ¿Son las que a la hora de hacer el examen, dices: ay va, lo recuerdo mucho mejor que yo que sé, los datos sobre economía o sobre sociedad o...

BENITO: Sí, obviamente.

BASILIO: Obviamente.

E: Se os queda mejor. Y ¿creéis que ese estudia mucho en historia?

BENITO: Lo que se tiene que estudiar.

E: No, no, digo las figuras de los conquistadores, si estudiáis muchos conquistadores en la clase de historia.

BASILIO: No, pienso que no, o sea que no, o sea que en sí la historia basa en relatos de lo que pasó pero no le dan mucha importancia a los conquistadores en su forma de pensar y en todo ese rollo... (non se entiende un ha palabra)

BENITO: Es que tampoco hay mucho tiempo como para darle mucha importancia a todo.

E: ¿Qué similitudes y diferencias veis entre Napoleón y Hitler?

BASILIO: Muchas... muchas.

E: A ver, similitudes.

BASILIO: Similitudes, la sed de ampliar su imperio.
 E: Querían los dos ampliar un imperio.
 BENITO: Efectivamente.
 BASILIO: Crear un gran imperio. El patriotismo.
 E: El patriotismo.
 BASILIO: ¿Similitudes? El patriotismo...yo pienso que Hitler era mucho más violento.
 E: ¿Quién, Hitler?
 BASILIO: Sí, que Napoleón y era mucho más extremista, o sea...
 BENITO: Las expansiones se hacen mediante guerras, así que violento tiene que ser.
 BASILIO: Ya, pero como Estados Unidos creó un nuevo tipo de expansión, el económico y no fue con guerras.
 BENITO: Bueno, pero no... eso no es expansionismo, eso es...
 BASILIO: Es un tipo de expansionismo económico.
 E: Sí, bueno, en un concepto amplio, sí, si tienes un concepto amplio de expansionismo, luego entraremos en eso, en lo de otros conceptos de expansionismo.
 BASILIO: Pienso que Napoleón era una persona más... ¿cómo te digo?... más culta, o sea, en el sentido de que...de que...
 BENITO: Napoleón y Hitler los dos estaban tocados.
 E: Estaban mal de la cabeza los dos.
 BASILIO: Estaban mal de la cabeza, ya, pero pienso que Napoleón era mucho más...más conservador en sus creencias, Hitler quiso erradicar todo y poner todo lo que él...
 E: Era un revolucionario.
 BASILIO: Exacto.
 E: Y Napoleón no era un revolucionario.
 BASILIO: Sí era un revolucionario, pero quería implantar sus creencias y sus costumbres ya, en cambio Hitler quiso cambiar todo y crear una nueva ideología, incluso modificar la religión, ¿no?
 E: ¿Tú estás de acuerdo con él?
 BENITO: Sí.
 E: ¿Cómo te llamas tú por cierto?
 BENITO: BENITO.
 E: ¿Os gustaría vivir en una colonia?
 BASILIO: No.
 BENITO: No.
 BASILIO: No.
 E: ¿Por qué?
 BASILIO: Porque la colonia siempre tiene que estar...
 BENITO: ...sometida.
 BASILIO: ...a todo lo que diga...
 BENITO: ...la metrópolis.
 BASILIO:la metrópolis, exacto.
 E: ¿Qué sabéis del conflicto en Iraq?
 BASILIO: Yo pienso que es un conflicto...
 E: Tampoco explicarlo todo, ¿eh? Tu opinión...
 BASILIO: ...pienso que es un conflicto estúpido y un conflicto basado en el interés.
 BENITO: Sí.
 BASILIO: O sea, se aprovechan de una pobre gente y de sus creencias cuando realmente lo que importa...
 E: O sea, que ahí sólo es un conflicto de interés.

BASILIO: Es un conflicto de interés, exacto.

BENITO: Es un conflicto de interés.

E: Entonces es un caso de imperialismo.

BENITO: Sí, obviamente.

BASILIO: Sí.

E: ¿Con qué partes del mundo se hicieron los europeos en los siglos XIX y XX?

BENITO: Se expandieron hacia...

BASILIO: Hacia África.

BENITO: ...África y Asia.

BASILIO: Asia...África y Asia.

E: ¿Colonizar es enriquecerse?

BASILIO: ¿Para el colonizador?

BENITO: Claro.

BASILIO: Sí.

E: Sí.

BASILIO: Depende del territorio porque si es un territorio rico en minerales, pero si es un territorio en que gastan más dinero manteniendo lo tuyo...

E: O sea, que puede no ser enriquecerse.

BASILIO: Puede no ser enriquecerse. Incluso por ello fue que los países del Tercer Mundo como se cataloga se...dejaron que se hicieran independientes, precisamente porque ya no era rentable tenerlos al margen suyo.

BENITO: Efectivamente.

E: ¿Colonizar es conquistar?

BASILIO: No necesariamente, creo que no.

BENITO: No tiene por que...conquistar sería anexionarse el territorio, pero colonizar se puede sacar provecho económicamente y no tener por que conquistar.

E: Sin conquistar.

BASILIO: Como lo que hizo Estados Unidos con Suramérica.

E: Lo que decías tú, lo de lo colonialismo económico...

BENITO: Sí.

BASILIO: El neocolonialismo.

E: ...el neocolonialismo

E: ¿Colonizar es oprimir?

BENITO: Sí.

BASILIO: Yo pienso que en cierta medida sí porque estás sometiendo al colonizado a lo que tú digas ya.

E: Y ¿vosotros creéis por ejemplo, siendo los dos latinoamericanos o tú medio latinoamericano que la visión aquí es distinta?

BASILIO: Sí, mucho distinta, es mucho más distinta.

E: Vosotros por ejemplo ¿seríais por ejemplo más críticos con el imperialismo? ¿Sois más conscientes? ¿O no?

BASILIO: Yo sí, o sea, yo sí soy más consciente

BENITO: Sí, puede ser.

E: ¿Creéis que los chavales de aquí tienen una perspectiva muy distinta

BENITO: Puede ser, sí.

BASILIO: Yo creo que ellos se basan más en sus principios morales más que todo pero como dice el dicho, si tú no lo vives, no lo sientes.

BENITO: Es que es...lo que se escucha en un lado y lo que se escucha en el otro... las informaciones que te pueden llegar...

E: O sea, no tiene nada que ver.

BASILIO: O sea no tienen nada que ver, no, a ver, o sea, si un chaval si a mi me pregunta yo te puedo decir: Sí, es malo ta ta ta, pero si un chaval le preguntas dirá: sí fue mal lo que hicimos, pero respecto a sus principios morales, pero no te sabrá decir: por esto, por esto, por esto porque no hay consciencia, ya, por que no sintió, no sintió el dolor.

E: O sea, lo ve como algo...

BASILIO: Como algo que pasó no se le puede hacer nada ya y que ya hay que superarlo.

E: A ver, ¿Puede ser bueno ser colonizado o conquistado?

BENITO: Sí en un sentido, en el sentido de que te llegaría... bueno, te enriquecerías de la cultura, de lo que puede ser el contacto entre culturas, pero nada más en eso porque después...

E: O sea, por el multiculturalismo.

BASILIO: Las externalidades son mucho más negativas que positivas. Yo pienso que la única externalidad positiva sería eso, el conocimiento de nuevas culturas, incluso de nueva tecnología ¿no?

E: Pero bueno para eso no hace falta colonizar, tú puedes tener contacto cultural sin...o sea, la única ventaja...

BENITO: Claro, es que...

E: O sea, que básicamente es negativo.

BASILIO: Pero hay que hablar en épocas porque aquí sería así pero en aquella época en que los países, o sea, si tú querías comunicarte con alguien tenías que ir hasta allá, o sea, no existían medios de comunicación tan...tan efectivos como los de ahora.

BENITO: Claro.

E: ¿Qué es ser imperialista?

BASILIO: ¿Ser imperialista? Hay muchas palabras para definir ese término, ser imperialista

BENITO: Ser imperialista,....

E: Pero, ¿os suena? o sea es un término que sabéis que se usa mucho, si vosotros tuvierais que decir...

BASILIO: Ser imperialista es darte a crecer, o sea, conquistar el mundo en cierta medida ya conquistar territorios que no sean conocidos en el territorio...en el caso de América o que ya son conocidos y hacerlos a pro de tu manera de ser, de tu ideología, ¿no?

BENITO: Claro, sería intentar buscar siempre formar un...lo que es un imperio.

BASILIO: Sí, darte a crecer, darte a crecer.

E: Entonces, por ejemplo, volviendo a la pregunta de Iraq, ¿creéis que Estados Unidos está intentando crear un imperio, por ejemplo, con el caso de Iraq?

BENITO: Sí.

BASILIO: Yo creo que Estados Unidos intentó crear un imperio, pero el rollo es que ya no es como antes, que en plan habían...antes no habían organizaciones como la ONU que está pendiente de todo lo que pasa y que supuestamente hay leyes como la igualdad entre los países y el derecho a la independencia de cada uno y Estados Unidos se basó en hechos como el atentado de las Torres Gemelas ¿no?, para ir a Iraq y simplemente coger el petróleo.

BENITO: Que para mi fueron los propios estadounidenses los que hicieron eso para tener un pretexto.

E: Para poder atacar otros países y conseguir lo que a ellos les interesa.

BASILIO: Pienso que es más que todo por...más que todo, este mundo hoy en día se mueve más que todo por lo económico.

BENITO: Que lo que a ellos les interesa es expandirse y tener a la opinión pública a favor haciendo...con métodos como éste ¿no?, como lo que fue la guerra de Iraq.

E: Ya diciendo que esos países tenían bomba nuclear y que por eso tenían que...

BENITO: Lo de las armas de destrucción masiva.

BASILIO:...y nunca encontraron nada, entonces para mí creo que fue un atentado para tener excusa y poder robar...ahora que no me escuche la CIA porque...

E: No, esto no creo que lo escuche... ¿qué es un colono?

BASILIO: ¿Un colono?

E: Si no lo sabéis, pasamos.

BENITO: Una persona que vive en una colonia.

BASILIO: Sí.

E: Vale. ¿Qué recordáis de la guerra de independencia de Estados Unidos?

K ¿De la guerra de independencia de Estados Unidos?... Washington.

E: Washington.

BASILIO: Washington que fue el general encargado ¿no?, que después se convirtió en presidente...

BENITO: Sí.

BASILIO: ...de Estados Unidos.

E: ¿Pasamos a otra?

BASILIO: Sí, sí.

E: La independencia de Latinoamérica.

BASILIO: ¿La independencia de Latinoamérica?

E: Porque esto, claro, a los chavales de aquí les cuesta un poco más.

BASILIO: Hombre...

E: A vosotros supongo que no tanto.

BENITO: Simón Bolívar y José de San Martín.

BASILIO: Sí...ya.

E: ¿Y fechas?

BENITO: Argentina, 1816 (ri), después...

E: ¿Y dónde?

BENITO: Uf...

BASILIO: En Colombia fue en Bogotá, la independencia de Colombia fue en Bogotá en el mil seiscientos...mil seiscientos no sé qué, sé que fue en el mil seiscientos.

E: ¿De la guerra de independencia de Estados Unidos os suena alguna fecha o algún siglo?

BENITO: El...ay.

E: O incluso un año...

BENITO: El 4 de julio ¿puede ser?, el 4...de julio.

E: ¿De qué año?

BENITO: Ni idea.

BASILIO: La independencia de Colombia fue el 20 de julio.

E: El 20 de julio.

BASILIO: De mil seiscientos no sé qué.

E: Las guerras napoleónicas, ¿qué os suena de las guerras napoleónicas?

BASILIO: Napoleón.

E: Si no os suena nada, pasamos, no...ya os dije al principio en nuestra clase que esto no es...si no la sabéis, no la sabéis, no pasa nada.

BASILIO: La guerra de Waterloo.

E: La batalla de Waterloo.

BASILIO: Waterloo...

BENITO ri.

E: Nada, nada, pasamos a otra, ¿creéis que es poco, nada, algo o muy importante estudiar la guerra de independencia de Estados Unidos?

BENITO: Sí, bueno.

E: Repito poco, nada, algo o mucho.

BASILIO: Yo pienso que es...

BENITO: Algo importante siempre es.

BASILIO: Yo creo que es algo importante porque fue un país que se liberó y aún así creció enormemente y ahora es prácticamente una gran potencia ¿no?

BENITO: Ahora es él el que oprime. Y es lo que se dice siempre de la historia ¿no?, que hay que conocerla para no repetir los mismos errores.

E: Para que no se repita. Y la independencia latinoamericana ¿creéis que es poco, nada, algo, muy importante?

BASILIO: Yo pienso que la independencia latinoamericana es muy importante... en el sentido... sí es muy importante porque, o sea, es importante en el sentido de que...de que sinceramente el Libertador nos sacó de mucha pesadumbre porque eran muchas las masacres que se cometían sobre todo contra los indígenas, ¿no? A ver, que en Estados Unidos también mataron indios a barrer, pero pienso que sí, se nos sacó de muchas injusticias que se cometían en aquella...

E: ¿Y creéis que aquí se estudia lo suficiente?

BASILIO: No.

BENITO: No.

E: En Latinoamérica se estudia más en profundidad que aquí.

BENITO: Sí, pero eso también es normal ¿no?, que cada uno estudie la parte que le toca.

BASILIO: Es normal.

E: ¿No forma parte de la historia de España? ¿La independencia de Latinoamérica no formaría una parte de la historia de España? Aquí se estudia en segundo de bachillerato con la historia de España, se estudia la independencia de Latinoamérica.

BASILIO: Yo pienso que sería una parte importante porque en pocas palabras se le fue el banco

E: ¿El banco?

BASILIO: Sí, sí.

BENITO ri.

E: ¿Creéis que es poco, nada, algo, muy importante estudiar las guerras napoleónicas?

BASILIO: Sí, yo pienso que es muy importante también. Mucho.

BENITO: Sí.

E: ¿Por qué?

BASILIO: Yo pienso que el imperialismo, estudiar todas sus clases, sus distintas formas y todos sus personajes que intentaron llevar estas ideologías, con rasgos... con matices distintos es muy importante porque así nos damos cuenta de personas que quisieron cambiar el mundo ¿no?, quisieron hacerlo a su favor y...sabiendo que son humanos igual que nosotros pero que se volvieron tan grandes que en cierta medida es muy importante saber como lo hicieron y cuales fueran sus pensamientos en esa época.

BENITO: Claro.

E: ¿Todos los pueblos deben ser independientes?

BENITO: Uf.

BASILIO: Yo creo que sí.

E: ¿Sí?

BENITO: Yo no estoy tan de acuerdo.

E: Deben ¿eh? Yo digo si deben... no estás de acuerdo.

BENITO: No estoy tan de acuerdo.

E: ¿Por qué?

BENITO: Independientes en cierta parte pero la unión siempre hace la fuerza.

BASILIO: Ya, pero yo pienso que los pueblos deberían ser independientes en el sentido de que cada uno debería respetar sus ideologías y sus creencias entre si ¿no?...

BENITO: Sí.

BASILIO:...como está sucediendo...no como está sucediendo en Iraq precisamente, que la ideología cada vez es menor ¿no?, porque Estados Unidos los soldados implantan diferentes creencias...

BENITO: Sí.

BASILIO:... y están destruyendo la cultura mismo vez que están destruyendo el país.

BENITO: Independientes en el sentido cultural, pero después siempre tienes que tener alguna ayuda, algún apoyo.

E: Y ¿pueden serlo? ¿Pueden ser independientes todos los países?

BASILIO: No. Hay mucha desigualdad, yo pienso que no porque hay mucha desigualdad, tanto económica como... ¿cómo se le dice a eso?

(...)

E: Social... no sé.

BASILIO: Sí...social...no sé, bueno, sobre todo económica, hay mucha desigualdad en los países... económica.

BENITO: Pero eso no evita que puedas ser independiente, ya lo demostró Vietnam.

BASILIO: Ya... no evita, pero...

BENITO: Que todos pueden plantarle cara a todos.

BASILIO: Ya, pero mira...

E: O Cuba ¿no?

BASILIO: Pero Cuba porque estaba a pro de Rusia, si no hubiera estado con Rusia...

E: Si, bueno pero Vietnam también recibió apoyos extranjeros. Si Vietnam no hubiera recibido apoyo chino y soviético yo no sé donde hubiera estado.

BASILIO: Hombre...

E: No lo sé, tampoco soy especialista en la cuestión ni de Vietnam ni de Cuba.

BENITO: Es lo que decía, que todos tienen que tener alguna ayuda, algún apoyo.

E: Bueno, ¿por qué invadieron África los europeos?

BASILIO: Eso es fácil, por las materias primas.

E: Por las materias primas

BASILIO: Por los diamantes también

BENITO: Ansias de riqueza, de expandirse, de riqueza, de poder,

BASILIO: Yo pienso que más que todo por las materias primas porque Europa estaba pasando, pasó la Revolución Industrial ¿no? Y la calidad de vida mejoró para los europeos y había mucha población y cada vez eran menos los recursos.

(ensino foto Vietnam)

E: ¿Qué os sugiere esa foto? Si tuvierais que explicársela a alguien, si os dijeraBenito: bueno tenéis que explicarle esta foto a alguien...

BASILIO: Esta foto me da tristeza porque refleja...

BENITO: Es...sí, es el sufrimiento de la gente.

BASILIO: Refleja la dureza ¿no?, refleja porque todos...refleja porque el ser humano es peligroso para si mismo.

E: Y ¿con qué lo asociáis?

BASILIO: Con la colonización
 BENITO: Con la guerra
 E: ¿Con la...?
 BASILIO: Con la colonización, con la guerra.
 BENITO: Con la guerra.
 E: ¿En general?
 BENITO: La guerra es el sufrimiento de la gente.
 BASILIO: Lo asocio en general con la ambición.
 E: Con la ambición.
 BASILIO: Sí.
 E: A ver, y ahora, un mapa...
 E: Pero con ningún aspecto en concreto.
 BASILIO: Con Vietnam ¿no?
 E: Con Vietnam.
 BENITO: Con lo mal parado que sale la gente cuando los...cuando las grandes...los grandes políticos se obcecán en algo.
 BASILIO: Y como sufren los colonizados ante los colonizadores.
 E: Y ahora, estos dos mapas.

(ensínanse mapas da colonización de África)

BASILIO: Esto refleja la sed, ¿no?, la sed de hacerse más grande ¿no? O sea, de beber un territorio y cada vez irlo ocupando hasta ya no quedar nada...sólo Etiopía...y Liberia
 E: Y Liberia.
 BASILIO: Esto representa que realmente hay personas que no le importan los demás ¿no?, y que el hombre es peligroso para el mismo hombre ¿no?
 N asiente.
 E: O sea, que creéis que básicamente el reparto de África fue perjudicial para la misma África, lo que fue habíamos hablado del...
 BASILIO: Pues, y seguirá siendo porque la marcó.
 E: A África.
 BASILIO: Sí.
 E: El colonialismo europeo
 BASILIO: Sí.

BASILIO afirma cando se lle len os datos do texto: Ya, leyendo la teoría de Darwin, ¿no?, la raza superior, ¿no?

(lectura texto Chamberlain)

E: ¿Qué os sugiere aquí Chamberlain?
 BASILIO: Yo pienso que un texto hipócrita.
 E: Hipócrita.
 BASILIO: Ya, porque no puede decir que permite la diversidad de diversas razas cuando al último dice de las personas que viven a la sombra de la bandera británica.
 BENITO: No, si diversidad lo permite... no, el tema es que tienen que estar todos sometidos...al imperio británico,
 BASILIO: En si no hay respeto porque...
 E: Pero creéis por ejemplo... ¿por qué creéis...? ¿Creéis que era racista Chamberlain?
 ¿Que aquí está siendo racista?

BASILIO: No, aquí está siendo hipócrita, porque allí en teoría está diciendo de que ellos son la gran potencia de que...que permiten a los demás ejercer su cultura ¿no? Y vivir entre las condiciones en las cuales existía antes, pero si los está colonizando...

E: ¿Y creéis que la raza británica es la mayor raza imperial que el mundo conoció?

BENITO: No.

E: ¿No? ¿Y por qué creéis que Chamberlain decía en esta época que la raza británica era la mayor raza imperial que el mundo conoció?

BENITO: Porque...justamente.

BASILIO: Porque en ese tiempo estaba siendo una de las grandes ¿no?

E: ¿Ahora esto puede estar sucediendo en otro lugar del mundo?

BENITO: Sí.

BASILIO: Sí, puede estar sucediendo...puede estar sucediendo en Iraq.

E: Y ¿quién pensaría eso?

BASILIO: Un estadounidense.

BENITO: Estados Unidos.

E: Un estadounidense puede pensar que ahora ellos son la mayor raza imperial que existió en el mundo.

BENITO: De hecho, sí.

E: Y pudimos pensarlo los españoles en el siglo XVI y XVII que éramos la mayor raza imperial.

BASILIO: Sí.

BENITO: Obviamente. Cada uno tirando para su casa

E: Pero sin embargo, es mentira, ni los españoles ni los británicos ni los estadounidenses son la mayor raza imperial que conoció el mundo.

BASILIO: No, porque todo imperio al final cae, o sea, siempre, sea como sea, al final cae

E: ¿Y vosotros creéis, por ejemplo...? , los británicos tenían un nivel social, económico, en medicina, en todo superior al resto del mundo en esta época ¿o no?

BENITO: Sí.

E: Entonces ¿creéis que podían convencerse de que era bueno que la gente les imitara?

BASILIO: Sí.

BENITO: Sí.

E: Es decir, que podían decir: somos un modelo a seguir, el mundo debería parecerse a nosotros.

BENITO: Pero no hace falta que tengan nada especial, uno si se quiere convencer, se convence en seguida de que es mejor que los demás.

E: Y ¿creéis que era mejor ser británico en esta época? Si os hubieran dado a elegir un lugar donde nacer en el mundo en 1895 ¿hubierais elegido Gran Bretaña?

BASILIO: Yo pienso que sí, o sea, por el interés común, sí.

BENITO: Sí.

E: Hubierais elegido Gran Bretaña. Ni Argentina ni Colombia ni España.

BASILIO: Es que nos pones a pensar en dos cosas: en nuestros principios morales y en nuestros...en nuestros... ¿cómo te diría? y en nuestro autoconhecimento, de lo mejor para nosotros ¿no?

E: A ver, voy a darle otra vuelta de tuerca aún peor. Ahora mismo si os hubieran dado a elegir donde hubierais nacido, ¿dónde hubierais nacido?

BASILIO: ¿El primer lugar donde hubiera nacido? Estados Unidos.

E: ¿Y tú?

BENITO: Yo no, yo en Europa.

E: ¿Da igual en que lugar en Europa?

BENITO: El...sí.

BASILIO: No... ¿cómo te da igual?

E: ¿Pero no en Latinoamérica? ¿Ninguno de los dos en Latinoamérica?

BENITO: En cualquier lugar de Europa no, pero si nos referimos a Europa como Europa occidental, la zona más...la Unión Europea.

E: Pero no en Estados Unidos.

BENITO: No.

E: Bueno, a ver, paso a otra pregunta, ¿qué recordáis sobre la Descolonización? Y puse aquí periodo o área. ¿Cuándo...?, bueno, lo estáis estudiando justo ahora ¿no? ¿Qué periodo abarca la Descolonización?

BASILIO: La Descolonización dependiendo, porque la descolonización de América fue mucho más temprana...

BENITO: Claro.

J:...incluso fue antes de la colonización de África y Asia, mucho más antes de la Descolonización. La colonización de América fue la primera y la descolonización de América ¿no? Después siguieron con África que yo no entiendo es algo muy curioso que África y Asia han estado siempre más cerca de Europa ¿no?

BENITO: Claro, es que Europa ya tenía América y una vez que perdió América dijo: uy, vamos a tener que buscar algo para...para sacar provecho.

BASILIO: Es que fue curioso Europa tenía primero a África y Asia y no los colonizó primero, eso es lo curioso ¿no?

BENITO: Sí.

BASILIO: Es raro ¿no? Porque...

E: Si me apuras España fue colonizada, España estuvo ocupada por los musulmanes, estuvo ocupada por los romanos, nosotros fuimos colonia también. Hubo...la reconquista puede pensarse que fue una des...lo que tu dices de Estados Unidos, aquí pudo haber pasado ¿no? España fue una colonia musulmana y se independizó, se descolonizó y pasó a ser una potencia imperialista que colonizó América, es como si fuera un a especie de círculo sin fin ¿no? Entonces colonizó América, América se descoloniza. Lo que pasa es que América por ahora, América del sur no ha colonizado a nadie ¿o sí?

BASILIO: Pero ahorita como está Chávez (ri) ...es un rollo porque...

BENITO: Sí, puede estar...

E: ¿Chávez es imperialista?

BASILIO: Sí, yo pienso que Chávez es imperialista porque Chávez lo que quiere es unir Latinoamérica y lo sé yo porque estaba allí cuando él comenzó...

BENITO: Unir Latinoamérica, no creo que...de unir en sentido imperialista.

BASILIO: Él la quiere unir como ahorita lo hizo la Unión Europea, la quiere unir primero económicamente y después ideológicamente.

E: O sea, como MERCOSUR, una especie de MERCOSUR enorme liderado por...

BENITO: Sí...mejor hecho porque MERCOSUR es un desastre (ri).

BASILIO: Ya...ya, sí. Bueno, volviendo a la pregunta, bueno, si me preguntas por América ya te lo dije, América mucho, pero si te refieres a África y Asia yo pienso que ellos pudieron descolonizarse gracias a las guerras mundiales, gracias a la Segunda Guerra Mundial porque fue donde Europa quedo débil y perdió su hegemonía y Estados Unidos ya se declaró potencia, fue gracias a eso que se hicieron independientes y a que Estados Unidos y Rusia querían que entre más países hubiera había más posibilidades de convencerlos para que se unieran a sus ideologías ¿no?, ya sea de derecha o sea de izquierda ¿no?, bolche...comunismo o capitalismo. Pienso que más que nada la

Descolonización fue un plan de aquellos dos bloques para poder partir el mundo, o sea porque no es lo mismo tu coger esta hoja...

BENITO: No sé si tan plan.

BASILIO: No, sí yo pienso que sí, porque Estados Unidos y Rusia era lo primero que dijeron. Todo país que quiera unirse a la Unión Europea nosotros le brindamos apoyo y todo el rollo y las colonias de una pedían apoyo y gracias al apoyo muchas colonias se liberaron, al apoyo ya sea de Estados Unidos o de Rusia, o sea, que no es lo mismo tú coger esta hoja y moverla toda a partirla en pedacitos y repar...la partiría más fácil ¿no? Es lo que pasó, o sea, no es lo mismo coger toda África colonizada a partir este cachito y llevármela, de cachito a cachito era mucho más fácil, pienso que es así

BENITO: Puede ser, yo no sé si es tan planificado así de esa manera, pero...

E: A ver, salto dos preguntas porque creo que ya las contestamos, lo de si es malo conquistar a otro y por qué se hace. ¿Qué es una colonia de poblamiento?

(soa o timbre)

8.12. BENXAMÍN E BRUNO:

BASILIO: 17 anos, música clásica. 8. Vago.

BENITO: 18 anos, traducción e interpretación de inglés. 7. Pésimo.

E: ¿Es mejor vivir en país que conquista?

BENITO: Sí, siempre.

BASILIO: Sí.

E: ¿Sí?

BENITO: Siempre, obviamente.

BASILIO: Siempre.

E: ¿Fue positivo el papel de España en América?

BENITO: En parte sí y en parte no.

E: A ver.

BENITO: A ver, los españoles sometieron mucho a los americanos pero por otro lado le dieron cosas que antes no tenía, los...en cierta manera los civilizaron, ¿no?

BASILIO: No, recivilizaron yo pienso que fue una recivilización porque ellos ya estaban civilizados.

BENITO: Sí, pero...

J: Estaban organizados a su cierta forma, sino que los colonizaron de forma... ¿cómo te digo? A su manera, lo hicieron a su manera, le impusieron su...

E: O sea, que había una cultura allá y los españoles lo que hicieron fue meter otra distinta...

BASILIO: Sí.

E: Pero ¿fue positivo o no fue positivo?

BASILIO: Para mi fue negativo.

E: Fue negativo ¿por qué?

BASILIO: Porque he visto muchas etnias y muchas... yo vengo de Suramérica y he visto muchas tribus disminuirse debido al gran poder europeo ¿no? O sea, la influencia europea que dejó Europa con su con...

E: O sea, básicamente porque los pueblos nativos desaparecieron o...

BASILIO: Sí

E:... o disminuyeron en población.

BASILIO: Y la perdida de riquezas.

E: Y la riqueza que nos llevamos los españoles de América. ¿Eres de...de Colombia?

¿No? me dijo tu compañero.

BASILIO: Sí.

E: ¿Tú eres de aquí?

BENITO: Yo soy arg...yo nací en Argentina.

E: Y ¿viniste aquí con...?

BENITO: Mucho...prácticamente desde pequeño.

BASILIO: Yo no llevo ni un año aquí.

E: No llevas ni un año aquí. Vale. Y ¿tú crees que es positiva o negativa la imagen de...o sea, el papel de los españoles en América?

BENITO: Sí, bueno, a ver, algo hicieron... no fue todo muy malo, pero básicamente. sí.

E: Pero en general malo, y ¿por qué?

BENITO: Por... justamente por lo mismo que estaba comentando antes mi compañero.

E: Por el tema de las tribus indígenas, la destrucción de las culturas indígenas.

BASILIO: Sí, las externalidades...

E: Y el robo de las materias primas.

BENITO: Sí, sobre todo.

BASILIO: Sobre todo las materias primas.

E: Vale.

BASILIO: Y los metales preciosos.

E: El oro de Colombia.

BASILIO: Sobre todo mucho oro

E: Sí, no...nosotros.

E: ¿Os interesan las figuras de los conquistadores? Y no me refiero sólo a los españoles ¿eh? A las figuras históricas de gente que conquista.

BASILIO: Como son Napoleón, como son...Hitler también sería un conquistador.

E: Hitler sería un conquistador, sí.

BASILIO: Mussolini.

E: Mussolini.

BASILIO: Simón Bolívar fue un libertador.

E: Bolívar... lo que pasa es que Bolívar...conquistador...

BASILIO: No, fue libertador.

BENITO: Fue más libertador que conquistador.

E: Pero bueno valdría conquistador en el sentido de que...

BASILIO: Colón.

E: ... se expandió, por ejemplo, él era venezolano y acabó creando un Estado que llegaba hasta Perú, entonces en ese sentido podría ser un conquistador entre comillas.

BASILIO: Entre comillas, yo creo que era un libertador.

E: Pero ¿os interesan?, ¿os gustan es e tipo de...?

BASILIO: A mí, sí...

BENITO: Hombre, interesarme me interesa... tanto como gustarme o como que está de acuerdo ya sería otra cosa.

E: Ya, ya...no, no....yo sólo pregunto si os interesa, si es la típica historia que si estás viendo un documental en la tele dices, bah, me llama la atención.

BENITO: Sí.

BASILIO: A mí sí me interesa porque es muy bueno saber cómo ocurrieron las cosas ¿no?, averiguar nuestro pasado para poder pensar como actuar en nuestro futuro ¿no? Creo que es así.

E: Y ¿se os quedan mejor?, es decir, cuando os dan clase de historia, las historias de gente que conquista a otra ¿son las que se os quedan mejor? ¿Son las que a la hora de hacer el examen, dices: ay va, lo recuerdo mucho mejor que yo que sé, los datos sobre economía o sobre sociedad o...

BENITO: Sí, obviamente.

BASILIO: Obviamente.

E: Se os queda mejor. Y ¿creéis que ese estudia mucho en historia?

BENITO: Lo que se tiene que estudiar.

E: No, no, digo las figuras de los conquistadores, si estudiáis muchos conquistadores en la clase de historia.

BASILIO: No, pienso que no, o sea que no, o sea que en sí la historia basa en relatos de lo que pasó pero no le dan mucha importancia a los conquistadores en su forma de pensar y en todo ese rollo... (non se entende un ha palabra)

BENITO: Es que tampoco hay mucho tiempo como para darle mucha importancia a todo.

E: ¿Qué similitudes y diferencias veis entre Napoleón y Hitler?

BASILIO: Muchas... muchas.

E: A ver, similitudes.

BASILIO: Similitudes, la sed de ampliar su imperio.
E: Querían los dos ampliar un imperio.
BENITO: Efectivamente.
BASILIO: Crear un gran imperio. El patriotismo.
E: El patriotismo.
BASILIO: ¿Similitudes? El patriotismo...yo pienso que Hitler era mucho más violento.
E: ¿Quién, Hitler?
BASILIO: Sí, que Napoleón y era mucho más extremista, o sea...
BENITO: Las expansiones se hacen mediante guerras, así que violento tiene que ser.
BASILIO: Ya, pero como Estados Unidos creó un nuevo tipo de expansión, el económico y no fue con guerras.
BENITO: Bueno, pero no... eso no es expansionismo, eso es...
BASILIO: Es un tipo de expansionismo económico.
E: Sí, bueno, en un concepto amplio, sí, si tienes un concepto amplio de expansionismo, luego entraremos en eso, en lo de otros conceptos de expansionismo.
BASILIO: Pienso que Napoleón era una persona más... ¿cómo te digo?... más culta, o sea, en el sentido de que...de que...
BENITO: Napoleón y Hitler los dos estaban tocados.
E: Estaban mal de la cabeza los dos.
BASILIO: Estaban mal de la cabeza, ya, pero pienso que Napoleón era mucho más...más conservador en sus creencias, Hitler quiso erradicar todo y poner todo lo que él...
E: Era un revolucionario.
BASILIO: Exacto.
E: Y Napoleón no era un revolucionario.
BASILIO: Sí era un revolucionario, pero quería implantar sus creencias y sus costumbres ya, en cambio Hitler quiso cambiar todo y crear una nueva ideología, incluso modificar la religión, ¿no?
E: ¿Tú estás de acuerdo con él?
BENITO: Sí.
E: ¿Cómo te llamas tú por cierto?
BENITO: BENITO.
E: ¿Os gustaría vivir en una colonia?
BASILIO: No.
BENITO: No.
BASILIO: No.
E: ¿Por qué?
BASILIO: Porque la colonia siempre tiene que estar...
BENITO: ...sometida.
BASILIO: ...a todo lo que diga...
BENITO: ...la metrópolis.
BASILIO:la metrópolis, exacto.
E: ¿Qué sabéis del conflicto en Iraq?
BASILIO: Yo pienso que es un conflicto...
E: Tampoco explicarlo todo, ¿eh? Tu opinión...
BASILIO: ...pienso que es un conflicto estúpido y un conflicto basado en el interés.
BENITO: Sí.
BASILIO: O sea, se aprovechan de una pobre gente y de sus creencias cuando realmente lo que importa...
E: O sea, que ahí sólo es un conflicto de interés.

BASILIO: Es un conflicto de interés, exacto.

BENITO: Es un conflicto de interés.

E: Entonces es un caso de imperialismo.

BENITO: Sí, obviamente.

BASILIO: Sí.

E: ¿Con qué partes del mundo se hicieron los europeos en los siglos XIX y XX?

BENITO: Se expandieron hacia...

BASILIO: Hacia África.

BENITO: ...África y Asia.

BASILIO: Asia...África y Asia.

E: ¿Colonizar es enriquecerse?

BASILIO: ¿Para el colonizador?

BENITO: Claro.

BASILIO: Sí.

E: Sí.

BASILIO: Depende del territorio porque si es un territorio rico en minerales, pero si es un territorio en que gastan más dinero manteniendo lo tuyo...

E: O sea, que puede no ser enriquecerse.

BASILIO: Puede no ser enriquecerse. Incluso por ello fue que los países del Tercer Mundo como se cataloga se...dejaron que se hicieran independientes, precisamente porque ya no era rentable tenerlos al margen suyo.

BENITO: Efectivamente.

E: ¿Colonizar es conquistar?

BASILIO: No necesariamente, creo que no.

BENITO: No tiene por que...conquistar sería anexionarse el territorio, pero colonizar se puede sacar provecho económicamente y no tener por que conquistar.

E: Sin conquistar.

BASILIO: Como lo que hizo Estados Unidos con Suramérica.

E: Lo que decías tú, lo de lo colonialismo económico...

BENITO: Sí.

BASILIO: El neocolonialismo.

E: ...el neocolonialismo

E: ¿Colonizar es oprimir?

BENITO: Sí.

BASILIO: Yo pienso que en cierta medida sí porque estás sometiendo al colonizado a lo que tú digas ya.

E: Y ¿vosotros creéis por ejemplo, siendo los dos latinoamericanos o tú medio latinoamericano que la visión aquí es distinta?

BASILIO: Sí, mucho distinta, es mucho más distinta.

E: Vosotros por ejemplo ¿seríais por ejemplo más críticos con el imperialismo? ¿Sois más conscientes? ¿O no?

BASILIO: Yo sí, o sea, yo sí soy más consciente

BENITO: Sí, puede ser.

E: ¿Creéis que los chavales de aquí tienen una perspectiva muy distinta

BENITO: Puede ser, sí.

BASILIO: Yo creo que ellos se basan más en sus principios morales más que todo pero como dice el dicho, si tú no lo vives, no lo sientes.

BENITO: Es que es...lo que se escucha en un lado y lo que se escucha en el otro... las informaciones que te pueden llegar...

E: O sea, no tiene nada que ver.

BASILIO: O sea no tienen nada que ver, no, a ver, o sea, si un chaval si a mi me pregunta yo te puedo decir: Sí, es malo ta ta ta, pero si un chaval le preguntas dirá: sí fue mal lo que hicimos, pero respecto a sus principios morales, pero no te sabrá decir: por esto, por esto, por esto porque no hay consciencia, ya, por que no sintió, no sintió el dolor.

E: O sea, lo ve como algo...

BASILIO: Como algo que pasó no se le puede hacer nada ya y que ya hay que superarlo.

E: A ver, ¿Puede ser bueno ser colonizado o conquistado?

BENITO: Sí en un sentido, en el sentido de que te llegaría... bueno, te enriquecerías de la cultura, de lo que puede ser el contacto entre culturas, pero nada más en eso porque después...

E: O sea, por el multiculturalismo.

BASILIO: Las externalidades son mucho más negativas que positivas. Yo pienso que la única externalidad positiva sería eso, el conocimiento de nuevas culturas, incluso de nueva tecnología ¿no?

E: Pero bueno para eso no hace falta colonizar, tú puedes tener contacto cultural sin...o sea, la única ventaja...

BENITO: Claro, es que...

E: O sea, que básicamente es negativo.

BASILIO: Pero hay que hablar en épocas porque aquí sería así pero en aquella época en que los países, o sea, si tú querías comunicarte con alguien tenías que ir hasta allá, o sea, no existían medios de comunicación tan...tan efectivos como los de ahora.

BENITO: Claro.

E: ¿Qué es ser imperialista?

BASILIO: ¿Ser imperialista? Hay muchas palabras para definir ese término, ser imperialista

BENITO: Ser imperialista,....

E: Pero, ¿os suena? o sea es un término que sabéis que se usa mucho, si vosotros tuvierais que decir...

BASILIO: Ser imperialista es darte a crecer, o sea, conquistar el mundo en cierta medida ya conquistar territorios que no sean conocidos en el territorio...en el caso de América o que ya son conocidos y hacerlos a pro de tu manera de ser, de tu ideología, ¿no?

BENITO: Claro, sería intentar buscar siempre formar un...lo que es un imperio.

BASILIO: Sí, darte a crecer, darte a crecer.

E: Entonces, por ejemplo, volviendo a la pregunta de Iraq, ¿creéis que Estados Unidos está intentando crear un imperio, por ejemplo, con el caso de Iraq?

BENITO: Sí.

BASILIO: Yo creo que Estados Unidos intentó crear un imperio, pero el rollo es que ya no es como antes, que en plan habían...antes no habían organizaciones como la ONU que está pendiente de todo lo que pasa y que supuestamente hay leyes como la igualdad entre los países y el derecho a la independencia de cada uno y Estados Unidos se basó en hechos como el atentado de las Torres Gemelas ¿no?, para ir a Iraq y simplemente coger el petróleo.

BENITO: Que para mi fueron los propios estadounidenses los que hicieron eso para tener un pretexto.

E: Para poder atacar otros países y conseguir lo que a ellos les interesa.

BASILIO: Pienso que es más que todo por...más que todo, este mundo hoy en día se mueve más que todo por lo económico.

BENITO: Que lo que a ellos les interesa es expandirse y tener a la opinión pública a favor haciendo...con métodos como éste ¿no?, como lo que fue la guerra de Iraq.

E: Ya diciendo que esos países tenían bomba nuclear y que por eso tenían que...

BENITO: Lo de las armas de destrucción masiva.

BASILIO:...y nunca encontraron nada, entonces para mí creo que fue un atentado para tener excusa y poder robar...ahora que no me escuche la CIA porque...

E: No, esto no creo que lo escuche... ¿qué es un colono?

BASILIO: ¿Un colono?

E: Si no lo sabéis, pasamos.

BENITO: Una persona que vive en una colonia.

BASILIO: Sí.

E: Vale. ¿Qué recordáis de la guerra de independencia de Estados Unidos?

K ¿De la guerra de independencia de Estados Unidos?... Washington.

E: Washington.

BASILIO: Washington que fue el general encargado ¿no?, que después se convirtió en presidente...

BENITO: Sí.

BASILIO: ...de Estados Unidos.

E: ¿Pasamos a otra?

BASILIO: Sí, sí.

E: La independencia de Latinoamérica.

BASILIO: ¿La independencia de Latinoamérica?

E: Porque esto, claro, a los chavales de aquí les cuesta un poco más.

BASILIO: Hombre...

E: A vosotros supongo que no tanto.

BENITO: Simón Bolívar y José de San Martín.

BASILIO: Sí...ya.

E: ¿Y fechas?

BENITO: Argentina, 1816 (ri), después...

E: ¿Y dónde?

BENITO: Uf...

BASILIO: En Colombia fue en Bogotá, la independencia de Colombia fue en Bogotá en el mil seiscientos...mil seiscientos no sé qué, sé que fue en el mil seiscientos.

E: ¿De la guerra de independencia de Estados Unidos os suena alguna fecha o algún siglo?

BENITO: El...ay.

E: O incluso un año...

BENITO: El 4 de julio ¿puede ser?, el 4...de julio.

E: ¿De qué año?

BENITO: Ni idea.

BASILIO: La independencia de Colombia fue el 20 de julio.

E: El 20 de julio.

BASILIO: De mil seiscientos no sé qué.

E: Las guerras napoleónicas, ¿qué os suena de las guerras napoleónicas?

BASILIO: Napoleón.

E: Si no os suena nada, pasamos, no...ya os dije al principio en nuestra clase que esto no es...si no la sabéis, no la sabéis, no pasa nada.

BASILIO: La guerra de Waterloo.

E: La batalla de Waterloo.

BASILIO: Waterloo...

BENITO ri.

E: Nada, nada, pasamos a otra, ¿creéis que es poco, nada, algo o muy importante estudiar la guerra de independencia de Estados Unidos?

BENITO: Sí, bueno.

E: Repito poco, nada, algo o mucho.

BASILIO: Yo pienso que es...

BENITO: Algo importante siempre es.

BASILIO: Yo creo que es algo importante porque fue un país que se liberó y aún así creció enormemente y ahora es prácticamente una gran potencia ¿no?

BENITO: Ahora es él el que oprime. Y es lo que se dice siempre de la historia ¿no?, que hay que conocerla para no repetir los mismos errores.

E: Para que no se repita. Y la independencia latinoamericana ¿creéis que es poco, nada, algo, muy importante?

BASILIO: Yo pienso que la independencia latinoamericana es muy importante... en el sentido... sí es muy importante porque, o sea, es importante en el sentido de que...de que sinceramente el Libertador nos sacó de mucha pesadumbre porque eran muchas las masacres que se cometían sobre todo contra los indígenas, ¿no? A ver, que en Estados Unidos también mataron indios a barrer, pero pienso que sí, se nos sacó de muchas injusticias que se cometían en aquella...

E: ¿Y creéis que aquí se estudia lo suficiente?

BASILIO: No.

BENITO: No.

E: En Latinoamérica se estudia más en profundidad que aquí.

BENITO: Sí, pero eso también es normal ¿no?, que cada uno estudie la parte que le toca.

BASILIO: Es normal.

E: ¿No forma parte de la historia de España? ¿La independencia de Latinoamérica no formaría una parte de la historia de España? Aquí se estudia en segundo de bachillerato con la historia de España, se estudia la independencia de Latinoamérica.

BASILIO: Yo pienso que sería una parte importante porque en pocas palabras se le fue el banco

E: ¿El banco?

BASILIO: Sí, sí.

BENITO ri.

E: ¿Creéis que es poco, nada, algo, muy importante estudiar las guerras napoleónicas?

BASILIO: Sí, yo pienso que es muy importante también. Mucho.

BENITO: Sí.

E: ¿Por qué?

BASILIO: Yo pienso que el imperialismo, estudiar todas sus clases, sus distintas formas y todos sus personajes que intentaron llevar estas ideologías, con rasgos... con matices distintos es muy importante porque así nos damos cuenta de personas que quisieron cambiar el mundo ¿no?, quisieron hacerlo a su favor y...sabiendo que son humanos igual que nosotros pero que se volvieron tan grandes que en cierta medida es muy importante saber como lo hicieron y cuales fueran sus pensamientos en esa época.

BENITO: Claro.

E: ¿Todos los pueblos deben ser independientes?

BENITO: Uf.

BASILIO: Yo creo que sí.

E: ¿Sí?

BENITO: Yo no estoy tan de acuerdo.

E: Deben ¿eh? Yo digo si deben... no estás de acuerdo.

BENITO: No estoy tan de acuerdo.

E: ¿Por qué?

BENITO: Independientes en cierta parte pero la unión siempre hace la fuerza.

BASILIO: Ya, pero yo pienso que los pueblos deberían ser independientes en el sentido de que cada uno debería respetar sus ideologías y sus creencias entre si ¿no?...

BENITO: Sí.

BASILIO:...como está sucediendo...no como está sucediendo en Iraq precisamente, que la ideología cada vez es menor ¿no?, porque Estados Unidos los soldados implantan diferentes creencias...

BENITO: Sí.

BASILIO:... y están destruyendo la cultura mismo vez que están destruyendo el país.

BENITO: Independientes en el sentido cultural, pero después siempre tienes que tener alguna ayuda, algún apoyo.

E: Y ¿pueden serlo? ¿Pueden ser independientes todos los países?

BASILIO: No. Hay mucha desigualdad, yo pienso que no porque hay mucha desigualdad, tanto económica como... ¿cómo se le dice a eso?

(...)

E: Social... no sé.

BASILIO: Sí...social...no sé, bueno, sobre todo económica, hay mucha desigualdad en los países... económica.

BENITO: Pero eso no evita que puedas ser independiente, ya lo demostró Vietnam.

BASILIO: Ya... no evita, pero...

BENITO: Que todos pueden plantarle cara a todos.

BASILIO: Ya, pero mira...

E: O Cuba ¿no?

BASILIO: Pero Cuba porque estaba a pro de Rusia, si no hubiera estado con Rusia...

E: Si, bueno pero Vietnam también recibió apoyos extranjeros. Si Vietnam no hubiera recibido apoyo chino y soviético yo no sé donde hubiera estado.

BASILIO: Hombre...

E: No lo sé, tampoco soy especialista en la cuestión ni de Vietnam ni de Cuba.

BENITO: Es lo que decía, que todos tienen que tener alguna ayuda, algún apoyo.

E: Bueno, ¿por qué invadieron África los europeos?

BASILIO: Eso es fácil, por las materias primas.

E: Por las materias primas

BASILIO: Por los diamantes también

BENITO: Ansias de riqueza, de expandirse, de riqueza, de poder,

BASILIO: Yo pienso que más que todo por las materias primas porque Europa estaba pasando, pasó la Revolución Industrial ¿no? Y la calidad de vida mejoró para los europeos y había mucha población y cada vez eran menos los recursos.

(ensino foto Vietnam)

E: ¿Qué os sugiere esa foto? Si tuvierais que explicársela a alguien, si os dijeraBenito: bueno tenéis que explicarle esta foto a alguien...

BASILIO: Esta foto me da tristeza porque refleja...

BENITO: Es...sí, es el sufrimiento de la gente.

BASILIO: Refleja la dureza ¿no?, refleja porque todos...refleja porque el ser humano es peligroso para si mismo.

E: Y ¿con qué lo asociáis?

BASILIO: Con la colonización
 BENITO: Con la guerra
 E: ¿Con la...?
 BASILIO: Con la colonización, con la guerra.
 BENITO: Con la guerra.
 E: ¿En general?
 BENITO: La guerra es el sufrimiento de la gente.
 BASILIO: Lo asocio en general con la ambición.
 E: Con la ambición.
 BASILIO: Sí.
 E: A ver, y ahora, un mapa...
 E: Pero con ningún aspecto en concreto.
 BASILIO: Con Vietnam ¿no?
 E: Con Vietnam.
 BENITO: Con lo mal parado que sale la gente cuando los...cuando las grandes...los grandes políticos se obcecan en algo.
 BASILIO: Y como sufren los colonizados ante los colonizadores.
 E: Y ahora, estos dos mapas.

(ensínanse mapas da colonización de África)

BASILIO: Esto refleja la sed, ¿no?, la sed de hacerse más grande ¿no? O sea, de beber un territorio y cada vez irlo ocupando hasta ya no quedar nada...sólo Etiopía...y Liberia
 E: Y Liberia.
 BASILIO: Esto representa que realmente hay personas que no le importan los demás ¿no?, y que el hombre es peligroso para el mismo hombre ¿no?
 N asinte.
 E: O sea, que creéis que básicamente el reparto de África fue perjudicial para la misma África, lo que fue habíamos hablado del...
 BASILIO: Pues, y seguirá siendo porque la marcó.
 E: A África.
 BASILIO: Sí.
 E: El colonialismo europeo
 BASILIO: Sí.

BASILIO afirma cando se lle len os datos do texto: Ya, leyendo la teoría de Darwin, ¿no?, la raza superior, ¿no?

(lectura texto Chamberlain)

E: ¿Qué os sugiere aquí Chamberlain?
 BASILIO: Yo pienso que un texto hipócrita.
 E: Hipócrita.
 BASILIO: Ya, porque no puede decir que permite la diversidad de diversas razas cuando al último dice de las personas que viven a la sombra de la bandera británica.
 BENITO: No, si diversidad lo permite... no, el tema es que tienen que estar todos sometidos...al imperio británico,
 BASILIO: En si no hay respeto porque...
 E: Pero creéis por ejemplo... ¿por qué creéis...? ¿Creéis que era racista Chamberlain?
 ¿Que aquí está siendo racista?

BASILIO: No, aquí está siendo hipócrita, porque allí en teoría está diciendo de que ellos son la gran potencia de que...que permiten a los demás ejercer su cultura ¿no? Y vivir entre las condiciones en las cuales existía antes, pero si los está colonizando...

E: ¿Y creéis que la raza británica es la mayor raza imperial que el mundo conoció?

BENITO: No.

E: ¿No? ¿Y por qué creéis que Chamberlain decía en esta época que la raza británica era la mayor raza imperial que el mundo conoció?

BENITO: Porque...justamente.

BASILIO: Porque en ese tiempo estaba siendo una de las grandes ¿no?

E: ¿Ahora esto puede estar sucediendo en otro lugar del mundo?

BENITO: Sí.

BASILIO: Sí, puede estar sucediendo...puede estar sucediendo en Iraq.

E: Y ¿quién pensaría eso?

BASILIO: Un estadounidense.

BENITO: Estados Unidos.

E: Un estadounidense puede pensar que ahora ellos son la mayor raza imperial que existió en el mundo.

BENITO: De hecho, sí.

E: Y pudimos pensarlo los españoles en el siglo XVI y XVII que éramos la mayor raza imperial.

BASILIO: Sí.

BENITO: Obviamente. Cada uno tirando para su casa

E: Pero sin embargo, es mentira, ni los españoles ni los británicos ni los estadounidenses son la mayor raza imperial que conoció el mundo.

BASILIO: No, porque todo imperio al final cae, o sea, siempre, sea como sea, al final cae

E: ¿Y vosotros creéis, por ejemplo...? , los británicos tenían un nivel social, económico, en medicina, en todo superior al resto del mundo en esta época ¿o no?

BENITO: Sí.

E: Entonces ¿creéis que podían convencerse de que era bueno que la gente les imitara?

BASILIO: Sí.

BENITO: Sí.

E: Es decir, que podían decir: somos un modelo a seguir, el mundo debería parecerse a nosotros.

BENITO: Pero no hace falta que tengan nada especial, uno si se quiere convencer, se convence en seguida de que es mejor que los demás.

E: Y ¿creéis que era mejor ser británico en esta época? Si os hubieran dado a elegir un lugar donde nacer en el mundo en 1895 ¿hubierais elegido Gran Bretaña?

BASILIO: Yo pienso que sí, o sea, por el interés común, sí.

BENITO: Sí.

E: Hubierais elegido Gran Bretaña. Ni Argentina ni Colombia ni España.

BASILIO: Es que nos pones a pensar en dos cosas: en nuestros principios morales y en nuestros...en nuestros... ¿cómo te diría? y en nuestro autoconhecimento, de lo mejor para nosotros ¿no?

E: A ver, voy a darle otra vuelta de tuerca aún peor. Ahora mismo si os hubieran dado a elegir donde hubierais nacido, ¿dónde hubierais nacido?

BASILIO: ¿El primer lugar donde hubiera nacido? Estados Unidos.

E: ¿Y tú?

BENITO: Yo no, yo en Europa.

E: ¿Da igual en que lugar en Europa?

BENITO: El...sí.

BASILIO: No... ¿cómo te da igual?

E: ¿Pero no en Latinoamérica? ¿Ninguno de los dos en Latinoamérica?

BENITO: En cualquier lugar de Europa no, pero si nos referimos a Europa como Europa occidental, la zona más...la Unión Europea.

E: Pero no en Estados Unidos.

BENITO: No.

E: Bueno, a ver, paso a otra pregunta, ¿qué recordáis sobre la Descolonización? Y puse aquí periodo o área. ¿Cuándo...?, bueno, lo estáis estudiando justo ahora ¿no? ¿Qué periodo abarca la Descolonización?

BASILIO: La Descolonización dependiendo, porque la descolonización de América fue mucho más temprana...

BENITO: Claro.

J:...incluso fue antes de la colonización de África y Asia, mucho más antes de la Descolonización. La colonización de América fue la primera y la descolonización de América ¿no? Después siguieron con África que yo no entiendo es algo muy curioso que África y Asia han estado siempre más cerca de Europa ¿no?

BENITO: Claro, es que Europa ya tenía América y una vez que perdió América dijo: uy, vamos a tener que buscar algo para...para sacar provecho.

BASILIO: Es que fue curioso Europa tenía primero a África y Asia y no los colonizó primero, eso es lo curioso ¿no?

BENITO: Sí.

BASILIO: Es raro ¿no? Porque...

E: Si me apuras España fue colonizada, España estuvo ocupada por los musulmanes, estuvo ocupada por los romanos, nosotros fuimos colonia también. Hubo...la reconquista puede pensarse que fue una des...lo que tu dices de Estados Unidos, aquí pudo haber pasado ¿no? España fue una colonia musulmana y se independizó, se descolonizó y pasó a ser una potencia imperialista que colonizó América, es como si fuera un a especie de círculo sin fin ¿no? Entonces colonizó América, América se descoloniza. Lo que pasa es que América por ahora, América del sur no ha colonizado a nadie ¿o sí?

BASILIO: Pero ahorita como está Chávez (ri) ...es un rollo porque...

BENITO: Sí, puede estar...

E: ¿Chávez es imperialista?

BASILIO: Sí, yo pienso que Chávez es imperialista porque Chávez lo que quiere es unir Latinoamérica y lo sé yo porque estaba allí cuando él comenzó...

BENITO: Unir Latinoamérica, no creo que...de unir en sentido imperialista.

BASILIO: Él la quiere unir como ahorita lo hizo la Unión Europea, la quiere unir primero económicamente y después ideológicamente.

E: O sea, como MERCOSUR, una especie de MERCOSUR enorme liderado por...

BENITO: Sí...mejor hecho porque MERCOSUR es un desastre (ri).

BASILIO: Ya...ya, sí. Bueno, volviendo a la pregunta, bueno, si me preguntas por América ya te lo dije, América mucho, pero si te refieres a África y Asia yo pienso que ellos pudieron descolonizarse gracias a las guerras mundiales, gracias a la Segunda Guerra Mundial porque fue donde Europa quedo débil y perdió su hegemonía y Estados Unidos ya se declaró potencia, fue gracias a eso que se hicieron independientes y a que Estados Unidos y Rusia querían que entre más países hubiera había más posibilidades de convencerlos para que se unieran a sus ideologías ¿no?, ya sea de derecha o sea de izquierda ¿no?, bolche...comunismo o capitalismo. Pienso que más que nada la

Descolonización fue un plan de aquellos dos bloques para poder partir el mundo, o sea porque no es lo mismo tu coger esta hoja...

BENITO: No sé si tan plan.

BASILIO: No, sí yo pienso que sí, porque Estados Unidos y Rusia era lo primero que dijeron. Todo país que quiera unirse a la Unión Europea nosotros le brindamos apoyo y todo el rollo y las colonias de una pedían apoyo y gracias al apoyo muchas colonias se liberaron, al apoyo ya sea de Estados Unidos o de Rusia, o sea, que no es lo mismo tú coger esta hoja y moverla toda a partirla en pedacitos y repar...la partiría más fácil ¿no? Es lo que pasó, o sea, no es lo mismo coger toda África colonizada a partir este cachito y llevármela, de cachito a cachito era mucho más fácil, pienso que es así

BENITO: Puede ser, yo no sé si es tan planificado así de esa manera, pero...

E: A ver, salto dos preguntas porque creo que ya las contestamos, lo de si es malo conquistar a otro y por qué se hace. ¿Qué es una colonia de poblamiento?

(soa o timbre)

8.13. BELÉN:

BELÉN: 17 anos, periodismo. 10. Boa.

E: ¿Crees que fue positivo el papel de España en América?

BELÉN: ¿En América en el siglo XVI? ¿Ahora? ¿Cuándo?

E: Durante el colonialismo español.

BELÉN: Durante el colonialismo español...eeee...creo que fue positivo porque llevamos eeee...allí parte de nuestra cultura, llevamos nuevos conocimientos, pero eee...baraja...poniendo en una balanza las consecuencias positivas y las negativas, yo creo que fuimos demasiado racistas y...realmente...pensar que...que los españoles, que la raza blanca, era superior a la raza indígena en aquel momento y que teníamos que civilizi...civilizarlos, inculcarles el catolicismo, el cristianismo, pienso que no era necesario aunque realmente creo que sí fue positivo el papel.

E: Vale, o sea ¿fue positivo básicamente por...?

BELÉN: Fue positivo básicamente porque: uno: descu...para...digamos que para el mundo oriental descubrimos que había ese mundo occidental, descubrimos ese...descubrimos entre comillas por supuesto, e...ese continente y porque conseguí...bueno, conseguimos, llevamos...eeeeee... avances tecnológicos... medicinales, que allí por supuesto no tenían.

E: Vale. Compara o dime las diferencias y las similitudes que ves entre los misioneros y los trabajadores de las ONG's que están en el Tercer Mundo... ¿qué diferencias o qué similitudes ves?, si ves alguna.

BELÉN: Sí, yo creo que los trabajadores de las ONG's que hay... por el mundo...bueno, ambos no tienen ningún afán lucrativo, pienso, o no deberían tenerlo, por lo menos pero...creo que los misioneros, digamos que tienen una fe completa en poder cambiar el mundo y en cambio los trabajadores de las ONG's son mucho más realistas y simplemente quieren ayudar en lo que pueden.

E: O sea, unos son más idealistas y otros más...

BELÉN: Exacto.

E: ¿Te gustaría vivir en una colonia?

BELÉN: Sinceramente, no.

E: No. ¿Por qué?

BELÉN: Por la influencia y por las... incluso masacres que se han llevado a cabo en las colonias, la explotación salvaje que se han llevado a cabo en las colonias, sobre todo bueno, europeas, claro...y no, no me gustaría.

E: ¿Qué sabes del conflicto en Iraq? ¿Qué te viene a la cabeza?

BELÉN: Pues...me viene a la cabeza... Bush (ri), me viene a la cabeza... un afán por controlar, un afán por...por ser el dueño de...de...de las petroleras de Iraq, por ser...aunque, bueno, realmente yo no me fiaría mucho de lo que dicen los medios de comunicación porque no sabemos si la...si lo que nos dicen está manipulado o no, yo sinceramente pienso que sí, pero, bueno, cada uno piensa como quiere, y yo no estoy para nada de acuerdo de la invasión a Iraq y pienso que los conflictos internos de un país tiene que llevar...tiene que resolverlos el país y mucho menos inmiscuirse un país exterior a...en Iraq por...por...por unas...digamos...con...diciendo: bueno pues esto es porque tienen armas nucleares cuando realmente sabían que no las tenían, simplemente querían lucrarse a base de conquistar Iraq o de fastidiarlo, hablando mal.

E: ¿Qué...con que partes del mundo asocias tú que se hicieron los europeos en los siglos XIX y XX?

BELÉN: ¿Con qué partes del mundo?

E: ¿Qué territorios? ¿Qué países? ¿Qué regiones te suenan?

BELÉN: Bueno, pues en el siglo XIX yo sé que se perdieron muchísimos territorios, muchísimas colonias, sobre todo españolas y portuguesas pero... los territorios europeos sobre todo eee... digamos el neocolonia... bueno, el imperialismo del siglo XIX y XX se dio sobre todo en África y Asia.

E: ¿No lo viste esto, el imperialismo este año? ¿No estabas cuando se dio?

BELÉN: No.

E: O sea, esto lo recuerdas del año pasado, básicamente.

BELÉN: Sí.

E: ¿Lo diste en cuarto?

BELÉN: Sí.

E: Y te suena, dices, a la pérdida de las colonias portuguesas y españolas...

BELÉN: Sí.

E:... y te suena el neoimperialismo.

BELÉN: Me...me... bueno el neoimperialismo...me suena al imperialismo, ¿neoimperialismo no es el que ejerció Estados Unidos sobre Latinoamérica, etc.?

E: En parte, sí.

BELÉN: Pues me suena a eso, a imperialismo, al nuevo imperialismo del siglo XIX.

E: Pero la pregunta se refiere más bien a... eso, en el siglo XIX Europa que territorios conquistó.

BELÉN: Pues conquistó ee... ¿te digo...?

E: Los que te suenen, sí, países o zonas o...

BELÉN: Inglaterra conquistó pues la franja El Cairo-El Cabo de norte a sur, Francia quiso conquistar parte de Marruecos y una franja leste-oeste...eee... España y Italia territorios muy pequeños, la verdad...después Alemania intentó conquistar alguno aunque se vio, bueno, tuvo problemas por...por la guerra que estaba habiendo allí en el 1917. También conquistaron partes de Asia, Indochina, la India, etc.

E: ¿Crees que colonizar es lo mismo que enriquecerse?

(...)

BELÉN: Sí.

E: ¿Sin dudas?

BELÉN: Sin dudas.

E: ¿Y crees que es lo mismo que conquistar?

BELÉN: No. Eeee...colonizar es llegar a un país o a una región e imponer tus criterios, tus costumbres...digamos que imponer todo lo que se hace o todo lo que se suele hacer en tu...en el sitio en que tú vives habitualmente. En cambio conquistar es cuando tú llevas tus costumbres o tus...o tu forma de pensar a esa parte, a esa región y los conquistas culturalmente, por poner, por hacer un símil sería por ejemplo la conquista de la cultura griega a la romana. Aunque Roma venció a Grecia físicamente, culturalmente digamos que la aplastó completamente Grecia.

E: O sea, que, contestando a la siguiente, tú crees que colonizar es oprimir y conquistar no.

(...)

BELÉN: Ssí.

E: Más o menos.

BELÉN: Sí, más o menos, sí.

E: ¿A qué te suena o qué es una colonia de poblamiento?

BELÉN: Una colonia de poblamiento es aquellas colonias en las que.... parte de la población de las metrópolis...se mueven, hay un flujo migratorio a las colonias y se establecen allí, no es una colonia en la que simplemente hay unos cuantos blancos por

decirlo de alguna manera, imponen su criterio, sino que además se instalan... se instala gente de a pie en esas colonias.

E: ¿Y te suena alguna colonia de poblamiento?

BELÉN: Pues ahora mismo no se me viene ninguna a la cabeza.

E: Vale, luego si quieres al final, si tienes alguna duda me preguntas...

BELÉN: Sí, sí.

E: ...esto no es por hacerte rabiar.

BELÉN: Sí, sí, sí, claro.

E: ¿Conoces algún explorador? ¿Te suena algún explorador?

(...)

BELÉN: Hombre ¿podríamos hablar de Colón en este caso?, no sé.

E: Casi todo el mundo cita Colón.

BELÉN: ¿Sí?

E: Sí.

BELÉN: Aunque, bueno yo...no sé si...

E: Pero tiene dudas sobre si Colón puede ser o no ser.

BELÉN: Sí, realmente tengo muchas dudas de que Colón realmente fuese un explorador.

E: Y si no es un explorador, ¿cómo lo verías más? Es decir, explorador no se te ocurre ningún otro, pero tienes dudas si Colón, si no tuvieras que llamarlo explorador, ¿qué apelativo le pondrías? ¿Qué etiqueta? ¿O ésta es la que más se acerca a lo que ti crees?

BELÉN: Yo creo que es una mezcla...yo creo que es una mezcla entre explorador, conquistador...civilizador...pero, no, yo no le llamaría explorador...no...fue una casualidad, ¿no?

E: El descubrimiento de América.

BELÉN: Claro.

E: ¿Cómo era África antes de la llegada de los europeos? ¿Qué te viene a la cabeza?

BELÉN: Me viene una...un continente no tranquilo, pero sí con sus costumbres, con sus mitos, con sus ritos y fue llegar allí los europeos y des...y hacer un desbarajuste completo de todo, intentar civilizarlos entre comillas porque... eso...realmente no es civilizar. Ellos no...ellos, la gran mayoría no querían y tuvieron que someterse a la voluntad, las costumbres y la ideología europea.

E: O sea, que tú crees que hubieran estado mejor sin la presencia europea.

BELÉN: Tiene muchos pros y muchos contras, hubiese estado mejor...ellos quizás...no es que hubiesen estado mejor es que hubiese habido muchos menos muertos...en cosas puntuales, pero a grandes rasgos estuvo bien que llegaran allí para ofrecerles pues nuevas técnicas de...

E: O sea, que crees... algo parecido a lo que decías de América que...bueno, que sucedió, pero que podía haber sucedido mejor.

BELÉN: Exacto.

E: Y ¿crees que era inevitable que sucediera cualquiera de los dos sucesos...?

BELÉN: Sí.

E: ...la presencia de España en América y la presencia de los europeos en África.

BELÉN: Sí, era completamente inevitable.

E: Lo que crees es que era muy mejorable como se llevó a cabo.

BELÉN: Las formas, sí.

E: ¿Por qué crees que desaparecieron muchos pueblos indígenas?

BELÉN: Por la...por la influencia que hubo...que hubo de las costumbres europeas en...en esos pueblos. Si tú esclavizas a esos pueblos indígenas, unes etnias artificialmente, los obligas a...a... pensar como tu piensas, los obligas a... tener la

costumbres que tú tienes esos pueblos indígenas acaban desapareciendo y convirtiéndose.

E: O sea, que tú crees que lo que hicieron fue desaparecer culturalmente.

BELÉN: Sí.

E: Vale. Y ¿crees que deben modernizarse los pueblos indígenas?

BELÉN: No.

E: ¿No?

BELÉN: Creo que la naturaleza tiene que llevar su curso y poco a poco se tendrán que modernizar, pero para nada imponerle nada.

E: Entonces, ¿no crees que nadie deba modernizarlos pero crees que ellos por sí mismos deberían modernizarse?

BELÉN: No deberían, sino con el paso del tiempo lo harán, poco a poco, no es un deber, por supuesto que no, simplemente es una...una consecuencia de...

E: Y ¿crees que los pueblos indígenas que se modernizan tienen mayores opciones de sobrevivir?

BELÉN: Sí, eso sí.

E: Vale ¿qué películas te vienen a la cabeza sobre el imperialismo?... ¿o sobre cualquier tipo de imperialismo?...

BELÉN: ¿Películas?

E: ¿Ninguna?

BELÉN: No, realmente no me viene ninguna.

E: ¿Libros? ¿Alguna novela del periodo? ¿Algo sobre la presencia europea fuera de Europa?... ¿no?

BELÉN: No.

E: ¿Personajes? Si yo te digo imperialismo ¿en quién piensas?

BELÉN: Si me dices imperialismo pienso...es que...realmente cuando dieron esto yo no estaba y me acuerdo...

E: Pero ¿no te suenan de fuera del instituto?, de menciones o de otros cursos, o sea, ¿no te viene ningún nombre a la cabeza?

BELÉN: No.

E: Bueno, ¿crees que los musulmanes fueron víctimas del imperialismo?

(...)

BELÉN: Ssssí...más o menos.

E: Más o menos.

BELÉN: Más o menos.

E: ¿En qué sentido más o menos?...hombre, luego te voy a preguntar si ahora son imperialistas, digo por si... quieres contestarlas juntas.

BELÉN: No sé si son ahora imperialistas, la verdad es que no estoy muy enterada sobre los musulmanes pero creo que sí mas o menos porque (...) realmente no sé contestarlo.

E: ¿A ninguna de las dos?

BELÉN: No.

E: Vale. ¿No tienes una idea fija?

BELÉN: No, no tengo una idea fija.

E: ¿Qué es para ti ser imperialista?

BELÉN: Pues ser imperialista...bueno imperialista, ¿qué es? ¿Estar a favor del...de los...del imperialismo?, o ¿ser un conquistador en aquella época? ¿Qué defino? ¿El imperialismo...?

E: No, ¿qué es la actitud de ser imperialista? , no que es el imperialismo, ¿qué es un Estado imperialista, o que es una pers...sí, un Estado?

BELÉN: ¿Qué fue en realidad o qué debería ser?

E: ¿Qué es? ¿Qué es para ti? ¿Cómo definirías ser imperialista?, una actitud imperialista.

BELÉN: Una actitud imperialista es... imponer tus costumbres... tus métodos, tus maneras, tu forma de pensar a una... a un pueblo... podemos decir menos civilizado, aunque yo no considero que esté menos, sino civilizado de otra manera, pero bueno...y enriquecerse económicamente.

E: Vale ¿Y crees que eso existe hoy?

BELÉN: Sí... sí.

E: ¿Por ejemplo?

BELÉN: Pues...hasta nuestros días llegan...el...la forma...el neocolonialismo que digam...puede ser una forma de imperialismo ¿no?, que...que como te he dicho antes que ejerce sobre todo Estados Unidos sobre América Latina, sobre todo sobre América Latina.

E: ¿Crees que puede ser buena una ocupación extranjera?

BELÉN: Yo creo que nunca puedes ser buena una ocupación extranjera.

E: ¿Nunca?

BELÉN: No.

E: Vale. ¿Apoyas la presencia de tropas españolas en Afganistán?

BELÉN: No.

E: No crees que España deba tener tropas en Afganistán.

BELÉN: No.

E: ¿Dónde te gustaría haber nacido en el año 1900? Si hubieses nacido en esa época, ¿dónde elegirías haber nacido?

BELÉN: En París.

E: ¿En París? ¿Por qué?

BELÉN: Se vivieron unos cambios impresionantes, una revolución tremenda, una época bohemia preciosa y romántica...bueno, no sé.

E: Por el mundo...

BELÉN: Sí.

E: Por el ambiente bohemio y cultural.

BELÉN: Por el ambiente...bohémio, pero por la cultura en general, por esos cambios, por esa revolución. Me encantaría haber nacido en aquella época y haber participado, sí, sin duda.

E: ¿Qué es un protectorado...? ¿O qué te suena?

BELÉN: Protectorado...

E: ¿Te suena el término?, empezamos por ahí.

BELÉN: Sí, me suena el término, me suena el término que es un tipo de digamos colonia entre comillas que tiene... ¿puede ser? ¿Voy bien?, ¿no?

E: Puede ser, pero aquí lo que importa no es mi opinión. Yo soy profe además...

BELÉN: Sí, sí, claro.

E: ...yo sé lo que es.

BELÉN: No sé...creo...realmente...no sé.

E: ¿A qué te suena?

BELÉN: Me suena, el protectorado es la presencia de ciertos cargos de una metrópolis en un lugar...en el que...ejercen un dominio pero que dejan que tenga un gobierno propio, creo, o algo así.

E: Vale. Luego si quieres te lo explico.

BELÉN: Sí.

E: ¿Crees que los Estados Unidos y la URSS fueron imperialistas durante la Guerra Fría?... ¿estudiaste la Guerra Fría?

BELÉN: Sí.

E: ¿Crees que los Estados Unidos y la URSS fueron imperialistas?...si no tienes una idea...

BELÉN: Realmente no lo sé.

E: No lo sabes, no tienes una idea sobre eso.

BELÉN: No, además eso lo estudié en una hora...

E: ¿En qué periodo se desarrolló el imperialismo?, lo que conocemos por la Era del Imperialismo, ¿antes de? ¿Después de?, en torno a tal fecha...

BELÉN: Pues finales del XIX, principios del XX, ¿no?, hasta mediados, más o menos, creo, no sé.

E: Te suenan esas fechas, finales del XIX hasta mediados del siglo XX.

BELÉN: Sí, me suena, me suena eso.

E: ¿Crees que sería interesante que se comparan en clase imperialismos de diferentes épocas?

BELÉN: Sí, es más, en mi clase se han comparado imperialismos de diferentes épocas y he aprendido muchísimo.

E: Y era más útil...

BELÉN: Sí.

E: ...que sólo explicarlo.

BELÉN: Exacto.

E: ¿Por ejemplo? ¿Te acuerdas?

BELÉN: Sí. Nosotros comparamos en clase el colonialismo del siglo XVI con el imperialismo ac...del siglo XIX y me acuerdo que había cuatro diferencias muy importantes, creo que era que el imperialismo tiene un carácter belicoso mientras que el colonialismo del siglo XVI era pacífico...de lo que me suena, ¿eh?

E: Sí, sí, sí, sí, sí ¿Esto es del año pasado?

BELÉN: No, esto...esto...esto es del...de unos días que sí que estuve en clase con esta profesora, sí. Otro era que el imperialismo se llevó a cabo de forma muy rápida mientras que el colonialismo de forma lenta...en el colonialismo la...había población que se...que se iba a las colonias para vivir allí mientras que en el imperialismo era mucho menos frecuente y...

E: Pero esto ¿no lo estudiaste?

BELÉN: No.

E: O sea, te suena de haber ido a clase simplemente...

BELÉN: Sí., sí.

E: ...no hiciste el examen sobre esto, ibas a clases sueltas, a días sueltos, vamos.

BELÉN: Sí, fui a días sueltos y después hice este viernes el examen de toda la evaluación pero que no me entró esto, de todas las evaluaciones pero que no me entró esto.

E: Yo me refiero, lo que estás contestando ahora son cosas sólo que recuerdas...

BELÉN: Sí.

E: ...sin haber estudiado nunca por una clase a la que fuiste...

BELÉN: Sí.

E: ... hace un par de meses.

BELÉN: Sí.

E: ¿Te interesa el imperialismo?, de 0 a 10 el periodo del imperialismo.

BELÉN: Bueno, sí me gustó bastante, yo le pondría un 6.

(Lectura texto Leroy-Beaulieu)

BELÉN: Yo creo que esa...ese es el pensamiento clave del darwinismo social ¿no?... ¿puede ser?, no sé.

E: Puede ser.

BELÉN: Yo creo que...el...aplicar eso de...si tú...cuantas más colonias tengas, más poder tienes y es tu supervivencia del mañana...bueno, no sé, no sabría que opinar sobre eso, lo relaciono con eso, con el darwinismo social, con la ley del más fuerte, el más fuerte gana, pero... ¿tengo que dar mi opinión acerca del texto?

E: Si la tienes...a ver, más concreto, ¿crees que el pueblo que más coloniza es el más poderoso?

BELÉN: Creo que el pueblo que más coloniza culturalmente es el más poderoso.

E: Culturalmente.

BELÉN: Sí.

E: Y ¿crees que un pueblo que coloniza es un pueblo que se fortalece?

BELÉN: Sí.

(Lectura texto lord Salisbury ata "...que sólo puedo descubrir como moribundas")

BELÉN: ¿Tengo que decir si estoy de acuerdo? ¿Dar mi opinión?

E: Primero analizarlo, es decir, igual que dijiste antes a que te sonaba históricamente, si yo te dijera: explícame este texto, sabiendo que es un texto de 1898, ¿cómo lo explicarías?

BELÉN: Pues...lo explicaría como un texto que define la situación mundial con relación a metrópoli...metrópolis-colonia, puesto que divide el mundo en dos en lo que podríamos llamar... mal llamado a mí parecer Tercer Mundo y Primer Mundo.

E: O sea, que tú crees que este señor está haciendo esa división.

BELÉN: Sí.

E: ¿Y que esa división entre Primer Mundo y Tercer Mundo sería entre metrópolis y colonias?

BELÉN: Más bien sería entre países más ricos y poderosos y países mucho más pobres y que en ciertas etapas de su historia han sido colonizados en bastantes momentos.

E: Pero ¿crees que el más fuerte siempre tiende a intentar colonizar al más pobre?

BELÉN: Sí.

E: ¿Sí? ¿Siempre?

BELÉN: Sí. Siempre.

E: ¿Y qué piensas de la utilización de términos como naciones moribundas y naciones vivas?

BELÉN: Estoy muy de acuerdo con lo de naciones moribundas porque realmente el colonialismo que se ha llevado a cabo pues, digamos que estuvo...realmente fue como una sanguijuela que le quitó la sangre a las naciones en las que...a las que ahí llama moribundas....sí, estoy complementemente de acuerdo en el modo que lo llaman, aunque lo de vivos, no, vivos habría que llamarlo más bien medio asesinos o algo así, no vivos.

E: Vivos en el otro sentido ¿no?, el de muy listos.

BELÉN: Sí.

(Continúa lectura ata: "...e as causas de conflito entre as nações civilizadas")

BELÉN: Sí, el...por...por querer ser el más poderoso, el más fuerte, el querer conquistar más siempre ha llevado a conflictos enormes entre las naciones *civilizadas* entre comillas, porque realmente si fueran civilizadas no se llevarían a cabo esos conflictos, pero bueno, dejemos...

(Continúa lectura ata: "...o de destruir a esos desafortunados pacientes.")

E: ¿Crees que los países más desarrollados tienen una obligación para curar a los países más desafortunados?

BELÉN: No por supuesto que no, pero es que el texto realmente tiene una ironía que realmente me encanta (ri), pero sí.

E: Es un discurso político.

BELÉN: Sí, sí, eso, no...

E: ¿No estas de acuerdo?

BELÉN: No (ri).

E: Vale, sigo con las preguntas.

BELÉN: Sí.

E: ¿Qué es colonizar? ¿Cómo definirías colonizar?

BELÉN: Colonizar...colonizar es...que un país con...con más riquezas económicas podríamos decir así, que un país que teóricamente tiene mucha más cultura...bueno, teórica y practica...en la práctica sí tiene más cultura, más avances tecnológicos, va a... a un...a una determinada nación, a una determinada región y establece allí una colonia en la que...en la que se establece un flujo migratorio metrópolis-colonia y no solamente...

E: ¿Te refieres a metrópolis en dirección a colonia?

BELÉN: Sí, y no solamente es un control económico, sino que se establece realmente, no es controlar el gobierno para controlar la economía sino es establecer allí un pueblo, no sé si me estoy explicando.

E: Sí.

BELÉN: ¿Sí?

E: Sí, un dominio político, que llevan población... ¿crees que eso es bueno o es malo?

BELÉN: Hombre, pues yo creo que eso es mucho mejor que el imperialismo.

E: ¿Los europeos llevaron conocimientos técnicos a las colonias?

BELÉN: Sí.

E: ¿Sí? ¿Por ejemplo? ¿Qué te suene?

BELÉN: Conocimientos técnicos...sé que les enseñaron entre muchas cosas a...nuestra lengua, les enseñaron a leer, a escribir, eso siempre es una...bueno a escribir...nues...bueno, eso...nuestra lengua, que es una forma de comunicarse importantísima y lo considero un avance tecnológico importante. Todos los avances que teníamos aquí, tanto maquinas com... yo que sé, para tejer o abatir...bueno, etc., todo eso pues lo fuimos llevando...para allá

E: ¿Los europeos llevaron paz y justicia a las colonias?

BELÉN: No.

E: ¿No? ¿Seguro?

BELÉN: No.

E: ¿Totalmente convencida?

BELÉN: Sí, sí.

E: ¿Qué sabes del conflicto entre Palestina e Israel? ¿O a que te suena?

BELÉN: Pues Palestina e Israel...sé que...bueno, sé, creo saber que en un primer momento Palestina era un único Estado, una única nación en la que se dividían hindi...la religión hindú y la religión musulmana y hubo un conflicto en el que se acabó dividiendo...Palestina...los...bueno, Palestina una religión y Israel otra, durante varios años hubo muchos conflictos porque querían...realmente quería que la otra se

achicase mucho o incluso desapareciese pero realmente no...no fue así...creo que Gandhi estaba metido por medio, realmente no, no me acuerdo, me suena

E: Te suena Gandhi.

BELÉN: Sí, me suena Gandhi.

E: ¿Y crees que eso es imperialismo? ¿Hubo imperialismo en el problema palestino?, o no te suena...

BELÉN: No lo sé.

E: Y en Iraq ¿crees que hay imperialismo o no?, lo que sucede actualmente.

BELÉN: Intentaron establecer un régimen imperialista y yo creo que como se dice coloquialmente les salió el tiro un poco por la culata.

E: ¿Y en el Tibet?

BELÉN: No lo sé.

E: ¿Crees que sería interesante comparar imperialismos o posibles imperialismos del presente con los del pasado?

BELÉN: Sí.

E: ¿Crees que en general sería más interesante la clase de historia si se compara siempre el pasado con el presente?

BELÉN: Sin duda.

E: Sin duda, vale. ¿A qué te suena o qué es un colono?

BELÉN: Pues un colono me suena a un conquistador del siglo XVI, me suena a eso, vamos

E: Te suena a eso.

BELÉN: Sí.

E: De tener que elegir que contenidos de este año, o es lo que te suene, crees que serían más importantes para...a la hora de impartirse, ¿cuáles elegirías?

BELÉN: ¿Los que he dado este año?

E: Hombre, y si te suena de... ¿no hojeaste nada de lo que no...?

BELÉN: Sí, sí, hojee todo.

E: Ah, bueno, pues de lo que viste en general que se da este año, que se imparte, de la historia contemporánea, ¿qué es tú lo que crees que es más importante o más entretenido o...?

BELÉN: Pues, en primer lugar creo que los libros de historia actuales ya me ha pasado esto y en otros años, el año pasado, eh...intentan decir demasiadas cosas en muuuuy poquito, con lo cual a mí me ha pasado que yo no he asistido a clase, he intentado estudiarme yo un solo tema de historia y no he sido capaz.

E: Por...por cantidad de contenido.

BELÉN: Porque intentan decir tanto que al final no te enteras de nada yo creo que tendrían que pararse mucho más a explicar las cosas y no intentar resumir tanto para que al alumno le sea fácil porque en realidad le es difícil, yo al final conseguí gracias a que me lo explicaron entender todo pero, bueno, creo que lo que más me...

E: Que habría que cortar...

BELÉN: Sí, sí.

E: Cortar y resumir más.

BELÉN: Sí, sí, que...por ejemplo, si historia se da en primero y en segundo, pues ciertos temas en primero y ciertos en segundo, no juntarlo todo y apelotonarlo porque no sirve de nada. Al final te quedas con tonterías, realmente te quedas con el chiste que hace el compañero en clase y...sin duda lo que más me ha gustado de lo que he dado este año ha sido la Revolución Francesa, eso me ha encantado, creo que se detienen muy poco en la Primera Guerra Mundial, en el periodo de entreguerras y en la Segunda

Guerra Mundial, dar la Segunda Guerra Mundial en diez páginas es...o sea, indes...no sé.

E: Ya, que es una barbaridad...

BELÉN: Es una barbaridad, sí.

E: Que habría que ampliar, esa parte habría que darla más...

BELÉN: Exacto.

E: ...porque crees que es una parte muy importante, que alguien tiene que conocer más.

N3: Creo que es cultura general que un alumno...que un alumno debe cono...bueno, que un alumno y que cualquier persona debe conocer y que si lo da...lo intentas dar tanto por encima que al final es como no darlo, es al examen aprobarlo y punto y no estoy para nada de acuerdo, creo que una asignatura es para aprender, no para aprobar.

E: ¿Crees que hay alguna relación entre la Revolución Industrial y el imperialismo?

BELÉN: Sí, puede ser, si no hubiese habido a lo mejor tanto...tantos avances industriales y tecnológicos, a lo mejor pues no buscaríamos salida en otros en otros lugares, ¿no?, para buscar...bueno, no sé.

E: ¿Para buscar...?

BELÉN: Para buscar nuevas vías de comercio, para buscar mano de obra más barata, materia prima más barata...

E: O sea, que crees que podría ser una causa del imperialismo.

BELÉN: Sí.

E: ¿Y entre el fascismo y el imperialismo crees que hay alguna relación?

BELÉN: Si la hay, creo que mínima porque...creo que no, vamos.

E: No, o no o lejanísima.

BELÉN: Sí.

E: ¿Y entre nacionalismo e imperialismo?

BELÉN: Quizás, sí, quizás ahí sí la haya porque digamos que el nacionalismo puede ser exaltar tu nación y con el imperialismo lo que se busca es dar poder a tu nación, con lo cual sí puede haber cierta relación.

E: O sea, que el nacionalismo exacerbado podría ser imperialismo, podría derivar en imperialismo.

BELÉN: Sí.

E: Vale. ¿Te suena que los Estados Unidos conquistaran algún territorio?

BELÉN: No.

E: No, ninguno. ¿Cuáles recuerdas tú como mayores potencias coloniales?

BELÉN: ¿Colonias del siglo XVI?

E: De cualquier siglo, ¿qué países tuvieron el mayor número de colonias...o...mayor número o mayor extensión?

BELÉN: Pues antigua...bueno antiguamente, sí, al principio fue... España y Portugal digamos que son los imperios viejos o los imperios antiguos y después en el imperialismo más reciente, en el imperialismo del siglo XIX fueron sobre todo Gran Bretaña, Francia, Portugal menos, Angola y Mozambique ya son más pequeños, España y Italia pues tuvieron pequeños territorios...

E: Lo que dijiste antes, entonces.

BELÉN: ¿Cómo?

E: O sea, a partir de ahí los que dijiste antes.

BELÉN: Sí.

(soa o timbre. Decide continuara entrevista.)

BELÉN: Guerra de independencia de Estados Unidos...

E: Bueno pone EUA, ¿eh?

BELÉN: Sí, sí, Estados Unidos de América.

E: ¿Que recuerdas sobre la guerra de independencia?

BELÉN: Pues recuerdo...

E: ¿La diste este año?... ¿no?

BELÉN: Si la di, vamos...

E: Se suele dar con el tema de la Revolución Francesa... ¿no?

BELÉN: No me suena para nada.

E: Vale, vale, no te suena.

BELÉN: No. Recuerdo los trece países que querían la independencia que eran colonias británicas pero realmente no recuerdo casi nada.

E: ¿Fecha, te suena?... ¿personaje histórico?

BELÉN: Washington.

E: ¿Y periodo histórico, te suena más o menos?

BELÉN: ¿Periodo histórico? Realmente no sé si fue en el siglo XVIII, no sé.

E: ¿Qué recuerdas de la independencia de Latinoamérica?... ¿nada?

BELÉN: Nada.

E: ¿Qué recuerdas de las guerras napoleónicas?

BELÉN: Pues las guerras napoleónicas... pues recuerdo la famosa batalla de Waterloo, pues recuerdo el Imperio de Cien Días, recuerdo que fue... no me acuerdo como se dice la palabra... echado, no... desterrado a la isla de Santa Helena, recuerdo que, cuando por... el bloqueo naval que se le hizo a Gran Bretaña que querían pasar por aquí por Portugal porque Portugal no le hacia el bloque naval, entonces firmaron el tratado con... no me acuerdo, con el valido, pero no me acuerdo... bueno, con uno de pasar por aquí y al final pues quisieron quedarse aquí y bueno, eso, a grandes rasgos.

E: ¿Estáis estudiando ahora la Descolonización?

BELÉN: ¿Estoy estudiando...?

E: La Descolonización.

BELÉN: Sí.

E: Sí. ¿Qué recuerdas de ella?

BELÉN: Recuerdo la definición, recuerdo... realmente recuerdo muy poco, porque no es que lo estudiara, es que lo miré por encima, ¿no?, entonces... recuerdo los conflictos que hubo en la Descolonización, recuerdo los tratados que se hubo que firmar...

E: ¿Por ejemplo qué conflictos?

BELÉN: Pues en la Descolonización de... a ver... descolonización de África, por ejemplo, de África del sur, por ejemplo... pues recuerdo a Mandela, recuerdo a... bueno, recuerdo los confli... a grandes rasgos recuerdo los conflictos que hubo así.

E: ¿Y el periodo? ¿Te suena en qué periodo fue?

BELÉN: En el siglo dieci... XX ¿no?, siglo XX. Sí, iba a decir XIX, XX.

E: ¿Crees que la guerra de independencia de los Estados Unidos fue una descolonización?

(...)

BELÉN: Sí, puede ser.

E: Puede ser, ¿por que?

BELÉN: Pues porque se asemeja bastante, aunque realmente una descolonización... quizás si, quizás no, porque realmente en Estados Unidos absorbió toda la cultura británica, absorbió la lengua, absorbió las costumbres, absorbió todo, con lo cual digamos que fue una independencia de la metrópoli, no una descolonización.

E: O sea, que es como si no fuese una colonia de algún modo.

BELÉN: Llegó... sí, hubo un punto en que ya no era una colonia, yo creo.

E: Y ¿crees que fue una descolonización la independencia de Latinoamérica?

BELÉN: Sí, eso sí.

E: ¿Crees que es poco, nada, algo, muy importante estudiar la guerra de independencia de Estados Unidos?

BELÉN: Es importante, sí.

E: No mucho, es importante.

BELÉN: Es importante, sí.

E: Y ¿por qué?

BELÉN: Pues porque yo creo que cualquier persona tiene que tener una base de cultura acerca de...de esa colonia inicial que fue de un país tan cercano como es Gran Bretaña y porque Estados Unidos es una potencia mundial en este momento y tienes que saber parte de su historia, ¿no?

E: O sea, para conocer la historia del principal poder actual.

BELÉN: Sí.

E: ¿Crees que es poco, nada, algo, muy importante estudiar la independencia de Latinoamérica?

BELÉN: También es...es importante, yo creo que... considero que todo es impor...estudiar eso...

E: O sea, no más que otras cosas...

BELÉN: No.

E:... ni menos que otras cosas.

BELÉN: Exacto.

E: ¿Sabes lo que es la Globalización?

BELÉN: No.

E: No, vale. ¿Que colonias te suena que tuvo España?

BELÉN: ¿Qué colonias...?, pues me suena...por e...¿cómo se llamaba?¿El tratado de Trento?, bueno, no, ya no me acuerdo, que dividía hasta el numero de colonias que podía, bueno, el lugar de colonias que podía tener España, pues prácticamente...prácticamente hasta el...hasta, bueno Canadá y todo eso, por Estados Unidos y hacia abajo prácticamente toda Latinoamérica menos Brasil que era portuguesa y después colonias del siglo XIX...Ifni creo que se llamaba, bueno, realmente no me acuerdo...

E: Te suena Ifni.

BELÉN: Sí.

E: Y algo en el siglo XIX...

BELÉN: Nueva Guinea creo, no sé.

E: ¿Viste en alguna otra asignatura cuestiones sobre conquistas, imperios o territorios que se independizan?

BELÉN: Pues sí, en Antropología este año, para conocer realmente el hombre y la forma de ser del hombre hemos dado muchas...muchos momentos concretos de historia para conocer las reacciones del hombre.

E: O sea, para definir al hombre utilizasteis mucho conquistas e independencias.

BELÉN: Sí.

E: ¿Y te suena alguna? ¿O algún ejemplo?¿ O algún... ¿Qué fue lo que mas te llamo la atención?, es decir, si te acuerdas de eso, de lo que diste en Antropología...

BELÉN: Sí, pues quizás la...eh, hablamos mucho sobre el afán de imperialismo del hombre, del querer conquistar, del poder, del ansia del más fuerte para compararlo con las...con las... bueno, con los métodos de la selección, de la selección natural, artificial, entonces fuimos hablando del darwinismo, del neodarwinismo y de estas cosas.

E: Entonces lo del darwinismo social del que hablabas antes ¿te suena más por Antropología que por Historia?

BELÉN: Me suena por las dos porque lo di...sí.

E: En las dos, sí, vale. ¿Qué dejó España en su imperio? ¿Que quedó de España?

BELÉN: Yo creo que de España quedó todo, en Latinoamérica por ejemplo quedó todo, desde la lengua hasta...hasta las costumbres, muchas costumbres...yo creo que España, y no es por ser española ni mucho menos, fue un imperio...bueno, en la época de Felipe II sin duda el imperio más importante que jamás se ha visto, ¿no?, y no sé...sí.

E: ¿Qué dejó Gran Bretaña en su imperio? ¿Qué te suena?... ¿nada?

BELÉN: No lo sé.

E: Ni idea. ¿Y Francia?

BELÉN: Tampoco.

E: ¿Crees que fue heroica la lucha española contra Napoleón?

BELÉN: Sí.

E: ¿Por qué?

BELÉN: Digamos que tuvo mucho mérito dejarlo entrar y al final dec...pues darse cuenta de que realmente ésas no eran sus intenciones, el levantamiento de Porlier, el levantamiento de varios generales, pues...digamos del pueblo en sí, no de los grandes, pues yo creo que tuvo mucho mérito, no sé.

E: ¿Crees que se debe imponer la democracia en el mundo?

BELÉN: No se debe de imponer nada.

E: ¿Y expandirla? ¿Intentar expandirla?

BELÉN: Intentar expandirla, sí.

E: Vale. ¿Sabes que es el derecho de autodeterminación?

BELÉN: No.

E: ¿No? ¿Tuvo Estados Unidos siempre el mismo tamaño?

BELÉN: Creo que sí.

E: Crees que sí, ¿te suena el nombre de David Livingstone?

BELÉN: No.

E: No. ¿Y de Gandhi?

BELÉN: Sí.

E: ¿A qué?

BELÉN: Pues a los conflictos que hubo entre Palestina e Israel, recuerdo que era pues...que estaba completamente en contra del imperialismo, que incluso vestía una túnica blanca muchas veces confeccionada por él para no vestir las ropas británicas... bueno...

E: A eso te suena.

BELÉN: Sí.

E: ¿No viste la película?

BELÉN: No.

E: ¿Crees que los europeos fuimos importantes e la historia de la humanidad?

BELÉN: Sí.

E: ¿Por qué?

BELÉN: Pues...llevamos acabo muchas guerras, muchas conquistas, muchas hazañas, importantes, menos importantes y malas o buenas, pues...lo malo o lo bueno siempre tiene cabida en la historia, ¿no?, no sé.

E: ¿Te suena alguna película sobre países o sobre culturas sometidas?... ¿no?

BELÉN: No.

E: ¿Fue Marruecos una colonia española?

BELÉN: Parte de Marruecos.

E: ¿Y crees que eso tiene consecuencias para España actualmente?

BELÉN: No.

E: ¿Qué similitudes y diferencias ves entre Napoleón y Hitler?

BELÉN: El afán de expansionismo y de conquistar, yo creo que esas son las similitudes que más podemos destacar y diferencias pues...digamos que Napoleón no era racista, Napoleón no... En ese sentido no se parecía nada a Hitler, no quería exterminar una raza y llevar la pureza de la raza hasta el fin. Napoleón solamente quería esos territorios para tener más poder; Hitler, no, Hitler quería conquistar y perfeccionar los territorios.

E: ¿Y crees que sería interesante compararlos en clase, por ejemplo?

BELÉN: Sí.

E: ¿Qué es la esfera de influencia de un país?

BELÉN: La esfera de influencia de un país es la influencia económica, la influencia política y la influencia social y cultural que...que irradia un país sobre otro.

E: ¿Por qué se cometen tantos atentados en nombre del Islam?

BELÉN: Yo creo que...algunos son excusas y otros porque la religión los lleva, ¿no?, si tú mueres levantando... pues, tu religión te vas con...te vas a un harén por decirlo de alguna manera, mientras que en el cristianismo no, yo creo que el Islam promueve.

E: O sea, crees que de algún modo actúan como en una cruzada.

BELÉN: Sí.

E: ¿Fue Portugal un gran imperio?

BELÉN: Sí.

E: ¿Cómo te suena que era el imperio portugués?

BELÉN: Pues el imperio portugués en el siglo XVI...llegaba... bueno, era todo Bra...más de Brasil y...y no, no me acuerdo de más, pero yo sé que los grandes imperios en aquella época eran Portugal y España.

E: ¿Qué países asiáticos fueron colonias?

BELÉN: ¿Países asiáticos colonias?...pues...India (...) jolin, no me... no me acuerdo.

E: ¿Cómo llegaron los blancos a Australia?

BELÉN: Supongo que en barcos, no sé (ri).

E: ¿Por qué áreas se expidieron los rusos?

BELÉN: Pues los rusos se expandieron por todos los países del este, sobre todo con la URSS y...eso, se expandieron, intentaron ejercer un imperialismo enorme y al final, al final se fue un poco a piques ¿no?, cuando...cuando la URSS desapareció, pues volvieron a aparecer todos los países del este: Estonia, Letonia, Lituania, et.

E: ¿Crees que los países que tuvieron un imperio son más orgullosos?

BELÉN: Sí.

E: ¿Y que eso pasa aquí en España?

BELÉN: Los españoles a diferencia de otros muchos países no...no aprovechamos ni sacamos partido de la historia, Gran Bretaña le saca mucho más partido a la historia que nosotros y los franceses mil veces más, si...

E: O sea, que no estamos lo suficientemente orgullosos de nuestra historia.

BELÉN: No, no, para nada, si lo que hubiese pasado en Coruña con María Pita hubiese pasado en Francia, habría una estatua de la libertad tremenda, vamos, estoy completamente segura.

E: Bueno, ya hay una en María Pita... ¿los países que tuvieron un imperio sueñan con recuperarlo?

BELÉN: Supongo que sí.

E: Supones que sí, pero no lo ves así muy claro.

BELÉN: Hombre, yo creo que nunca está mal ¿no?, recuperar el imperio que has perdido, pero bueno, tampoco estaría de acuerdo, realmente.

E: ¿Qué diferencias ves entre el imperio británico y el español?, por ejemplo (...) no se te ocurre ninguna.

BELÉN: No.

E: ¿Matarías por defender a España?

BELÉN: Mataría no, moriría quizás.

E: Morirías por defender a España...morir por defender es una cosa un poco difícil.

BELÉN: Sí, morir...

E: Ah, bueno, en plan resistencia pasiva.

BELÉN: Exacto.

E: Vale. ¿Y por Galicia?

BELÉN: Por España en general, no por Galicia.

E: ¿Tiene alguna relación el terrorismo islámico y el colonialismo del siglo XIX?

BELÉN: Quizás, podría ser un tipo de venganza, pero no sé.

E: Vale, no te suena.

BELÉN: No.

E: ¿Tiene alguna relación la inmigración de África y Latinoamérica y el colonialismo del siglo XIX?... ¿no te suena ni de lejos?

BELÉN: No.

E: ¿Qué papel tuvo el norte de África en la historia contemporánea de España?... ¿no te suena tampoco?

BELÉN: No, tampoco, realmente estoy un poco perdida.

E: ¿Qué fue la Guerra Fría?

BELÉN: Pues fue...fueron cerca de cuarenta años después de la Segunda Guerra Mundial en el que... digamos que había un...es que conflicto no se le puede llamar, había ahí un periodo en el que había muchas tensiones entre los que habían sido los...las p...los bandos de la guerra y diferentes imperios.

(breves aclaraciones sobre o tempo que falta)

E: ¿Qué causó la Primera Guerra Mundial?

BELÉN: ¿Inmediato o...?...inmediato el asesinato de Fran...de...José Francisco... Francisco Fernando, bueno, uno, un nombre rarísimo ...en Sarajevo y su mujer, esa es la causa inmediata y la causa...las causas de antes pues son todos los conflictos que había entre las potencias, el contencioso entre Francia Alemania por Alsacia y Lorena que había perdido en la guerra franco-prusiana en mil novec...1870, creo, etc., etc...es que... (ri)

E: ¿Qué países recuerdas que nacieran en los siglos XIX y XX?

BELÉN: Creo que algunos países del Este, creo, pero no...no sabría decir...quizás Pakistán occidental, Pakistán oriental y...no sé.

E: ¿Te suena alguno en África?... ¿o en América?

BELÉN: Siglo XIX y XX...no sé.

E: Vale, vale. ¿Es mejor vivir en un país que conquista?

BELÉN: Sinceramente, sí.

E: ¿Sí? ¿Por qué?

BELÉN: Sí, por no ser hipócritas, porque no es lo mismo ser conquistador que que te conquisten.

E: Volvemos a lo que decías en otros, no estás de acuerdo, pero crees que es mejor

BELÉN: Sí.

E: Define expansionismo

BELÉN: Forma de...

(breve interrupción interrupción da xefa de estudos urxindo acabar)

E: Expansionismo, define expansionismo.

BELÉN: ...forma de abarc...bueno, un modo de abarcar, de intentar abarcar lo más posible con tu cultura... pues...y con tu imperio otras poblaciones, otras...creo, vamos.

E: ¿Crees que puede ser bueno ser colonizado o ser conquistado?

BELÉN: Depende por quien, pero creo que nunca puede ser...nunca...puede ser bueno en cosas y malo en otras, con lo cual yo creo que nunca podrías decir algo...no sé.

E: Ni sí ni no claramente.

BELÉN: Claro...depende de tantas cosas.

E: ¿En que cursos estudiaste imperios?, o te suena.

BELÉN: En 4º de la ESO y en 1º de Bachillerato.

8.14. BERTA E BLANCA:

BERTA: 17 anos, Periodismo ou Imaxe e Son. Coincide na valoración da historia con BLANCA. Un pouco vaga.

BLANCA: 16 anos, idiomas ou Dereito. Ó período posterior ó XVIII un 8 e ó período anterior un 5. Un pouco vaga.

E: ¿Fue positivo el papel de España en América? ¿Creéis que fue positivo?

BERTA: Por un lado sí, ¿no?, bueno, conocer...descubrir América pero...pero bueno...también destruyó un poco la cultura que había allí, opino.

E: O sea, un lado positivo y un lado negativo, lo bueno es descubrir una cultura nueva y lo malo es...

BERTA: Destruirla.

E: Vale. ¿Estás de acuerdo?

BLANCA: Un poco parecido. Tiene una parte buena, sobre todo para los españoles que consiguieron pues nuevos productos agrícolas y la parte mala allí que destruyeron la cultura y esclavizaron al pueblo.

E: O sea, tú lo ves más bien desde un lado y el otro...

BLANCA: Claro.

E: ... para unos es bueno y para otros es malo. Vale ¿os interesan las figuras de los conquistadores?

BLANCA: No (rí).

BERTA: No.

E: Nada, ¿creéis que se estudian mucho en historia?

BERTA: No.

BLANCA: No. Yo creo que se estudia el hecho de conquistar América, los beneficios, partes malas que tuvo pero los conquistadores no, se estudian un par de ellos y nada más.

E: Pero no hablo sólo de América ¿eh?, digo en general, la gente que conquista, no tiene por qué ser sólo América.

BERTA: No, no se estudia mucho...

E: No...no es una cosa que, no...pero, bueno, en cualquier caso no los echáis de menos...

BLANCA: No.

BERTA: No.

E: Vale. ¿En qué se parecen o en que no los misioneros con los trabajadores de ONG's en el Tercer Mundo?

BLANCA: Yo creo que en nada, no sé.

E: En nada.

BLANCA: Hombre, no estoy yo muy enterada de los trabajadores de las ONG's pero los misioneros no creo que llevaran ninguna ayuda.

BERTA: Yo opino lo mismo.

(hai unha breve aclaración sobre a identidade de cada unha)

E: ¿Os gustaría vivir en una colonia?

BLANCA: No

E: No.

E: ¿BERTA?

BERTA: Depende, depende de que colonia sea ¿no? No sé.

E: ¿Y tú por qué no?

BLANCA: ¿En una colonia, por ejemplo pues, en el siglo XVII o algo así?

E: Sí.

BLANCA: Hombre, pues sería bastante complicado que perteneciese a las minorías que tuviesen dinero.

E: O sea, por la opresión, porque consideras que vivirías oprimida. Y, BERTA ¿por qué duda?

BERTA: No sé, porque si es en el siglo XVII bueno, pero depende a que grupo pertenezcas, si perteneces al país que han colonizado, no, pero...

BLANCA: Así sí.

BERTA: Claro.

E: O sea, lo que decía BLANCA antes de América, si fueses el euro...español en América, sí, pero si fueses el americano, no.

BERTA: Claro.

E: ¿Qué sabéis o que os suena del conflicto en Iraq?

BLANCA: Pues...bastante poco.

BERTA: Sí.

E: ¿Os suena algo?

BERTA: Sí.

E: ¿A qué? ¿Qué nombres, qué sucesos?

BERTA: Pues a Bush...lo de las armas de destrucción masiva.

BLANCA: El petróleo...

BERTA: Sí.

BLANCA: ...y poco más.

E: Y ¿qué opináis sobre el?, por lo que sabéis ¿o no tenéis una opinión hecha?

BLANCA: A mi me parece...

BERTA: Injusto.

BLANCA:...una violación de los derechos humanos y de... no sé...

E: ¿Con qué partes del mundo se hicieron los europeos en los siglos XIX y XX?...que os suenen, ¿qué os viene a la cabeza?

BLANCA: ¿En el siglo XX? Era lo de Marruecos...

BERTA: En Asia ¿no?

BLANCA: Sí, Ifni y el Sahara occidental...Guinea Ecuatorial, creo, y no me acuerdo de nada más.

E: ¿BERTA? ¿Te suena alguno más?

BERTA: El Congo Belga, no sé.

E: El Congo Belga.

BERTA: El sur de África también... y las islas de Asia ¿no?, las... ¿cómo se llama?

BLANCA: Indonesia...

BERTA: Indonesia.

BLANCA: Por ahí.

E: Archipiélagos de Asia.

BERTA: asinte.

BLANCA: Sí.

BERTA: Y en la India también ¿no?

E: Y la India. No se os ocurre más, es lo que os viene a la cabeza...bueno, pasamos a otra, ¿colonizar es enriquecerse? ¿Es lo mismo una cosa que la otra?

BLANCA: ¿Para qué país?

E: Para el que coloniza...colonizar, el que coloniza.

BLANCA: Yo creo que sí.
E: ¿Sí? ¿BERTA?
BERTA: Sí.
BLANCA: Es utilizar un sitio pero para tu interés solamente...
BERTA: Llevarse la riqueza a otro sitio.
BLANCA: Explotándolo.
E: O sea, que sí sin...y por explotación.
BLANCA: Sí, porque generalmente no se aprende nada la cultura ni...
E: O sea, que es sólo...
BERTA: Imponer la cultura, así que no...
BLANCA: Realmente lo básico es la parte económica, no la cultural.
E: Y ¿estás de acuerdo con lo que dice BERTA que la cultural es imponer la tuya, no recibir la otra? ¿O no?
BLANCA: Yo creo que sí, normalmente se impone un poco la cultura.
E: ¿Y creéis que es lo mismo que conquistar? ¿Colonizar y conquistar son la misma cosa?
BLANCA: No.
BERTA: No exactamente.
E: ¿Y en qué, en qué se parece y en qué no?
BERTA: Yo creo que conquistar...conquistando lo que harían sería deshacerse de la población que ya habría en el lugar y colonizar, bueno, se hace con todo, hasta con la población, no sé.
E: ¿Cómo?, ¿cómo? No entiendo.
BERTA: Explotan a la población, en vez de deshacerse de ella.
E: Ah, en la conquista se librarían de ellos y en la colonización los explotarían.
BERTA: Claro.
BLANCA: Yo creo que la conquista es un poco más sólo económica y política, pues que utilizan el sitio para materias primas o para...estratégicamente para un poder político, y la otra lo esclavizan un poco más es...más económico.
E: O sea, las dos coincidís en que conquistar es peor que colonizar.
BLANCA: No, colonizar es peor que conquistar.
E: Colonizar es pero que conquistar.
BLANCA: Sí.
E: ¿BERTA está de acuerdo?... BERTA lo duda...bueno, no te voy a forzar, si no lo tienes claro, no lo tienes claro ¿eh? ¿Colonizar es lo mismo que oprimir?
BERTA: Depende, pero yo creo que sí ¿no?, oprimen al pueblo.
E: O sea, en general, sí.
BERTA: En general, sí.
BLANCA: Sí.
E: ¿Qué os suena que es una colonia de poblamiento?
BERTA: Cuando se coloniza un lugar para...cuando hay demasiada gente en la metrópolis y todo el mundo se va... bueno todo el mundo no, pero hay emigración a la colonia.
E: ¿Y os suena alguna...colonia de poblamiento?
BERTA: Yo creo que Norteamérica.
E: Norteamérica. ¿A BLANCA? ¿Te sonaba la definición al menos?
BLANCA: Sí, la definición, sí pero alguna...
E: ¿Qué os suena que es un explorador y cuáles conocéis?, si conocéis alguno...y si no saltamos, ¿eh?, tampoco pasa nada
BLANCA: Yo no tengo ni idea.

BERTA: No.

E: Bueno, pues pasamos a la siguiente. ¿Cómo era África antes de la llegada de los europeos? O ¿cómo creéis que era?

BLANCA: Tenía una cultura muy diferente a la occidental, una política, una economía, era una economía más de subsistencia, basada en la agricultura, una religión muy distinta, se basaban en las jerarquías, en las edades... no sé.

BERTA: Y además cuando llegaron los europeos también destruyeron un poco esas jerarquías ¿no?, esos grupos que se hicieron, los separaron y los juntaron como... como ellos veían.

E: O sea, cogieron a los pueblos africanos y... cortar y pegar.

BLANCA: Deshicieron las etnias y después se produjeron las descolonizaciones por problemas étnicos.

E: Y ¿creéis que están mejor ahora que como estaban antes de la llegada de los europeos?

BLANCA: No.

E: ¿Creéis que los europeos los modernizamos?

BERTA: No.

BLANCA: No.

E: Clarísimamente no.

BLANCA: No.

E: ¿Les hubiera ido mejor sin nosotros?

BERTA: Sí

BLANCA: Sí.

E: Sí. No tenéis duda, ¿deben modernizarse los pueblos indígenas?

BLANCA: Yo creo que no tienen por que.

BERTA: Yo creo que sí, pero ellos mismos, no sé, sin ningún tipo de ayuda, no sé si...

E: O sea, que deben hacerlo, pero por propia iniciativa.

BERTA: Claro, si lo han conseguido los europeos a su manera, yo creo que los africanos pueden conseguirlo a su manera, o sea, los pueblos indígenas en general.

E: Tú sigues pensando que no.

BLANCA: Hombre, modernizarse, no llevando otra persona allí, sino por ejemplo ir avanzando, pero poco a poco, no por obligación.

E: ¿Y creéis que es inevitable que se modernicen?

BLANCA: Sí.

BERTA: Claro.

BLANCA: Yo creo que siempre ha habido un avance en todos los pueblos.

BERTA: Son seres humanos, tienen que avanzar.

E: Y ¿por qué creéis que desaparecieron muchos... muchos pueblos indígenas?

BERTA: Por... también un poco por... por pueblos europeos que al colonizarlos, bueno, también se deshicieron muchos pueblos indígenas y...

E: O sea, los europeos masacramos a muchos.

BERTA: Sí.

BLANCA: Sí.

E: Y ¿siguen desapareciendo?

BLANCA: Sí.

BERTA: Sí.

BLANCA: Que yo creo que ya quedan pocas aldeas indígenas, hay algunas que queda muy poca gente, por ejemplo.

E: ¿Y creéis que si se modernizaran tendrían más posibilidades de sobrevivir? Por eso iba la pregunta antes de si tienen que modernizarse.

BLANCA: Yo creo que sí, les sería más fácil defenderse.

BERTA: Claro.

E: ¿Os suena alguna película sobre el imperialismo?...sobre los europeos conquistando el mundo... ¿no?

BERTA: Yo...alguna pero es que no...ahora mismo no...pero alguna, alguna, sí que he visto, no sé de...

BLANCA: Sí, a mi también me suena...tiene que haber alguna sobre Napoleón (rin).

E: Pero no os suena cual.

BLANCA: No.

E: Vale ¿Y libros? ¿Alguna novela? ¿Algún autor? ¿No os suena ninguno?

BLANCA: Tiene que haber muchísimas...en concreto no.

BERTA: No.

E: ¿Os suena Kipling por ejemplo de algo?

BERTA: Sí.

BLANCA: Sí, sonar sí.

E: ¿Pero no sabéis a que?

BLANCA: No.

E: Vale, ¿y personajes?, si os pregunto sobre el imperialismo, ¿qué personajes os vienen a la cabeza?, si se os viene alguno....

BLANCA: El imperialismo...

E: ¿Ninguno?

BLANCA: Pero... ¿en plan imperios (rin) y esto?, pues Napoleón...

BERTA: Sí.

BLANCA: ...y Luís...

BERTA: XVI.

BLANCA: XVI.

E: Vale. ¿Fueron los musulmanes víctimas del imperialismo?... no tiene truco, ¿eh? no tiene truco ninguno, me miráis a veces como...no tiene truco.

BLANCA: Sí, yo creo que sí.

E: ¿Sí?

BLANCA: Sí.

E: ¿Y son ahora imperialistas...los musulmanes?

BLANCA: No lo sé.

E: ¿No lo sabes?

BERTA: No.

E: ¿Qué creéis que es ser imperialista? ¿A qué os suena?

BLANCA: A formar un imperio...

BERTA: Sí.

BLANCA:... poder absoluto, suprimir los derechos y a una política expansionista.

E: Vale. BERTA...totalmente de acuerdo.

BERTA: Sí.

E: ¿Y existe hoy eso, el imperialismo?

BLANCA: No.

BERTA: No.

E: No existe... y colonizar, ¿qué os suena que es colonizar?

BLANCA: Pues... en vez de expandirse, conquistar territorios en otras partes para sacar provecho económico y político.

E: Y ¿eso es bueno o malo?

BLANCA: Volvemos a...

E: O sea, lo de antes.

BLANCA: Claro.

E: ¿Los europeos llevamos conocimientos técnicos a las colonias? ¿Les enseñamos conocimientos técnicos?

BLANCA: Sí.

E: ¿Sí?

BERTA: Bueno...ponemos nuestros conocimientos técnicos, no sé si se los enseñamos o no.

E: Pero, ¿eso es bueno o malo?

BLANCA: Bueno.

E: Ese bueno es de bueno de que es bueno...

BLANCA: Yo creo que sí que es bueno.

BERTA: Sí, sí, si consiguen aprenderlo, sí, si no...

E: Y ¿llevamos paz y justicia a las colonias?

Ambas: No

E: No, lo decís tajante, ¿de qué os suena el conflicto palestino-israelí?

BLANCA: Buf, eso lo estamos dando ahora.

E: Sí, a ver a ver...

BLANCA: Cuando Inglaterra...

E: Porque ya pregunté a más de la clase, así que puedo comparar...

BLANCA: ...dejó de tener el protectorado...

E: Sí.

BLANCA:...no tenían pueblo y entonces la ONU dijo que se dividiera en dos partes, entonces los israel...empezaron con las guerras israelíes para ver quien...me parece que unos se expandieron entonces los de Israel empezaron a conseguir más territorios, formaron su Estado pero ni los pueblos árabes ni los palestinos aceptaban el Estado y empezaron con las guerras palestino-israelíes, se fueron expandiendo, llegaron a ocupar pues el Sinaí y, bueno...eh... después perdieron un poco de territorio, y al final los palestinos se quedaron sólo en la...en Gaza y en Cisjordania que estaban controlados por Egipto y Jordania.

BERTA: Y hoy en día sigue el conflicto entre ellos.

E: Y ¿creéis que es imperialismo lo que pasa ahí?

(...)

BERTA: No lo sé.

E: O no tenéis ni la más remota idea.

BLANCA: Sí, puede haber un parecido por el expansionismo y...

BERTA: Sí.

BLANCA: Sí, puede ser.

E: Y lo que sucede en Iraq, ¿os suena a imperialismo? ¿Tiene algo que ver? ¿Puede tener algo que ver?

BLANCA: No lo sé.

E: ¿Y lo que sucede en el Tibet?

BLANCA: Sí.

E: Si sabéis lo que sucede en el Tibet.

A1: Yo creo que eso sí, que es más expansionismo.

BERTA: Sí.

E: Lo de...o sea, que eso sí sería un imperialismo más claro... que los otros dos

BLANCA: Que Iraq

E: Que Iraq.

(Lectura texto de Leroy-Beaulieu)

BLANCA: Yo creo que la palabra clave es sometimiento.

BERTA: Sí.

BLANCA: Y que sí que es cierto que sería pues el país más importante o la primera potencia, pero que todos los países tienen derecho a...

BERTA: A su propio espacio.

BLANCA: ...a su autogobierno.

E: Y ¿creéis que es inevitable?, es decir, aquí está diciendo que un país que es poderoso, que es fuerte impone su lengua y sus costumbres, ¿creéis que eso es inevitable?

BLANCA: Sí.

E: ¿Sí?

BLANCA: Aunque no sea en forma de imperialismo sí que lo es. El...siempre acaba imponiéndose.

BERTA: No sé

E: No sabes, tú no lo tienes tan claro.

BLANCA: Mira ahora Estados Unidos, se habla en todos los sitios inglés, se ha copiado la cultura.

BERTA: Sí, pero inevitable, bueno...

BLANCA: Siempre acabará pasando porque el país que tiene más fuerza económica y política acabará imponiendo un poco sus costumbres y los demás países querrán parecerse a él.

E: O sea, que aunque no lo haga a la fuerza, la gente acabará por querer copiarlos, creéis.

BLANCA: Sí, imitando su política y su economía.

E: Y ¿creéis que un pueblo que coloniza, como dice aquí, es un pueblo que pone las bases de su supremacía futura?

BLANCA: Yo creo que no.

E: Es decir, que si colonizas vas a ser más fuerte.

BLANCA: Sí.

E: ¿Sí?

(ensínase foto Arxel)

E: A ver, ¿que pensáis sobre ella? ¿Qué reflexiones os vienen a la cabeza?... ¿Qué os viene a la cabeza cuando veis esta foto?

BLANCA: Yo creo que otra vez la palabra sometimiento.

BERTA: Sí.

E: ¿Por qué?

BLANCA: Porque hay un contraste muy grande entre la población de allí y los militares.

E: ¿Cuál es la población de allí?

BLANCA: Pues los niños.

BERTA: Los niños que están limpiando los zapatos a los soldados.

E: Y, ¿por qué suponéis que son de otro país?...bueno, dais por supuesto que son de otro país, los niños, la gente que hay por la calle, no.

BERTA: Porque...no sé.

(...)

E: Bueno, ahora os doy una pista, esta foto está tomada en Argelia, en Argel creo que en el año 54 o por ahí, ¿cambia algo eso?

BERTA: Se ve que sí hay gente europea ¿no? Esta señora, por ejemplo, no parece ser...de Argel.

E: Argelina.

BLANCA: No.

BERTA: No...y...pero no sé, pero se ve que vivían bastante mejor que los niños, que sí parecen de Argel.

E: O sea, que entonces sí verías más claro lo del sometimiento, ¿no?

BERTA: Sí.

BLANCA: Sí. Veo una diferencia muy grande entre alguna gente y otra.

E: O sea, entre la gente que va por la calle y los niños básicamente o entre los militares y los niños.

BLANCA: Entre todos y los niños

E: Los niños serían los oprimidos.

BLANCA: Sí.

E: Y la gente no os suena que eso es Argelia.

BLANCA: No. Sobre todo la señora no.

BERTA: La señora no.

E: La señora lo tenéis clarísimo. O sea, los hombres podrían ser pero la mujer, no.

BLANCA: No.

E: ¿Y el paisaje? ¿El lugar?

BERTA: Hay una palmera ahí, así que el clima podría ser más cálido.

E: Vale, vale. Podría ser Argelia.

BERTA: Hombre, los...

BLANCA: Los edificios...

BERTA: ...los edificios...

BLANCA: Pero, bueno. Sí.

E: Sí, os suena un poquito raro pero tampoco mucho, lo de los edificios de atrás. Vale, pues seguimos... ¿qué es un colono? O ¿qué os suena que es un colono?

BLANCA: Me parece que eran las personas que estaban en las colonias pero que eran de...

BERTA: De la metrópoli.

BLANCA: Sí, de la metrópolis y tenían allí... bueno, eran los que tenían el poder.

E: ¿Hay alguna relación entre la Revolución Industrial y el imperialismo?

BLANCA: Sí, yo creo que sí.

E: Y ¿cuál podría ser?

BLANCA: Pues...además de que se necesitaban más materias primas...

BERTA: La mano de obra.

BLANCA: ... y los países se expandieron, mano de obra...

E: O sea, creó necesidades.

BLANCA: Sí

E: O sea, que pudo haber sido una de las causas del imperialismo.

BLANCA: Sí.

BERTA: Sí.

E: ¿Hay alguna relación entre el fascismo y el imperialismo o os suena?

BLANCA: Yo creo que sí.

BERTA: Sí.

E: ¿Cuál?

BLANCA: Yo creo que es un poco el sometimiento de los demás, poder absoluto...

BERTA: Expansionismo.

BLANCA: ...expansionismo.

BLANCA: O sea, lo que dijisteis antes que era...lo que era el imperialismo, parece que coinciden exactamente igual.

BLANCA: No, exactamente igual, no.

E: Pero dijiste expansionismo, dijiste sometimiento y dijiste expansionismo.

BLANCA: No, es lo que veo en común, después pues...

E: Ah, ves también...vale, vale. Pero serían imperialismos los dos.

BLANCA: Sí

BERTA: Sí.

E: Y, ¿hay alguna relación entre el nacionalismo y el imperialismo?

BLANCA: Yo creo que el imperialismo sí tiene un componente nacionalista.

BERTA: Sí.

BLANCA: De expansión de su....

BERTA: De su cultura.

E: O sea, que el nacionalismo puede derivar en imperialismo...puede.

BLANCA: Sí, podría.

BERTA: Sí.

E: Pero no tiene por qué.

BLANCA: No.

E: ¿Conquistaron los Estados Unidos algún territorio? ¿Os suena que conquistaran algo?, aunque esté mal, ya os digo, lo importante es que...

BLANCA: Me parece que Estados Unidos en la teoría estaba en contra del imperialismo pero que sí conquis...bueno, de forma económica por ejemplo sí conquistó, intervino en los problemas internos de los países, en la economía.

E: ¿BERTA?

BERTA: También durante la Segunda Guerra Mundial ¿no?, hubo problemas por ahí, por el archipiélago asiático, por ahí.

E: ¿Cuáles fueron las mayores potencias coloniales? ¿Cuales os suenan que fueron?

BLANCA: Francia, Inglaterra.

BERTA: Gran Bretaña.

BLANCA: Alemania me parece que tuvo bastante pero antes, después ya no.

BERTA: Alemania, sí.

BERTA: Yo creo que sobre todo Gran Bretaña y Francia.

E: Y Francia.

BLANCA: Sí.

E: ¿Qué recordáis sobre la guerra de independencia de los Estados Unidos?

BLANCA: Pues me parece...

BERTA: No vimos mucho de eso.

BLANCA: No.

E: Pero, ¿os suena alguna fecha? ¿Algún periodo?, pues mira fue más o menos por entonces o me suena este personaje o me suena este suceso o no os suena nada.

BLANCA: A mí me suena que fue...

BERTA: Washington.

BLANCA: Sí...a mí me suena que fue porque tenían que pagar impuestos...

BERTA: A Europa.

BLANCA: Sí, pero no tenían algunos derechos y entonces se sublevaron porque tuvieron que pagarnos...hubo una subida de impuestos y se negaban a pagarla.

BERTA: Hicieron la declaración de...

BLANCA: Independencia

BERTA: Sí, de independencia.

BLANCA: Y poco más, casi no dimos nada de eso

BERTA: No.

E: ¿Sabéis que es la Descolonización?

BLANCA: Sí, eso sí.

E: ¿Esto es una descolonización?, la de la guerra de independencia de Estados Unidos.

BLANCA: Sí.

BERTA: Sí.

E: Sí, lo tenéis claro ¿Qué sabéis de la independencia de Latinoamérica? O ¿qué os suena?, decir mira pienso en esto, me viene esto a la cabeza.

BLANCA: A mí me viene a la cabeza el neocolonialismo.

E: ¿BERTA?

BERTA: Yo no me acuerdo de nada.

E: ¿Nada?

E: ¿Que recordáis de las guerras napoleónicas?

BLANCA: Menos aún.

E: Menos.

BERTA: Yo de eso sí, bueno, me acuerdo de alguna cosa de Napoleón, pero, no sé, es que...

E: Bueno, ¿creéis que es poco, nada, algo, muy importante estudiar la guerra de independencia de los Estados Unidos? Poco, nada, algo, mucho.

BERTA: Algo.

BLANCA: Sí, yo creo que sí.

BERTA: Menos de lo que se estudia en Estados Unidos y más de lo que se estudia aquí.

E: ¿Cómo? ¿Cómo?

BERTA: Que menos de lo que se estudia en Estados Unidos, que en Estados Unidos...

BLANCA: Se basa todo en eso.

BERTA: Y aquí se estudia menos.

E: O sea que para vosotros lo que vosotros dais es poco...

BLANCA: Sí.

E: ...habría que estudiar un poquito más de eso. ¿De la independencia de Latinoamérica?: poco, nada, algo, muy importante

BLANCA: Yo creo que debíamos dar más...

E: Más sobre la independencia de Latinoamérica

BLANCA: ...no dimos caso nada. (dúas palabras non se entenden) se centra en Europa, poco más.

BERTA: Sí.

E: ¿Y de las guerras napoleónicas?

BLANCA: Yo creo que eso sí que lo dimos, bastante.

BERTA: Sí.

E: Sí, os suena bastante. Si tuvierais que elegir qué contenidos de lo que estáis dando este año habría que dar más o es lo que más os gusta o creéis que es lo más importante, ¿qué elegiríais?

BERTA: A mí me gusta más lo que estamos dando ahora...

BLANCA: A mí también...desde la Primera Guerra Mundial

BERTA: Sí.

E: ¿Cómo?

BLANCA: Desde la Primera Guerra Mundial.

BERTA: Sí.

E: O sea, os gusta más la historia reciente, la más reciente.

BERTA: Sí.

BLANCA: Sí.

E: Y si la historia se diese al revés, es decir si empezáramos con el presente y fuéramos para atrás ¿sería más interesante?

BERTA: Sí, pero también un poco más complicado ¿no? De estudiar.

BLANCA: Sí.

E: Yo me refiero, por ejemplo, se empieza a explicar ahora pues, no sé, cogemos un conflicto actual: el palestino, y entonces empezamos a buscar los orígenes de él, o Iraq y empezamos a explicar los orígenes de él ¿creéis que sería más interesante?

BERTA: Sí, a mí me gustaría más.

BLANCA: A mí también. Es que empezar por lo de los reyes...

BERTA: Sí.

E: O sea, vosotros tenéis claro que la historia anterior a la contemporánea, nada.

BLANCA: Es que es bastante complicado y no le ves mucha relación con lo de ahora.

BERTA: No.

E: Vale. Bueno, aquí pregunto por qué invadieron África los europeos, pero eso creo que ya lo conquistasteis ¿no?

BLANCA: Sí.

E: ¿Qué recordáis sobre la Descolonización?, yo puse aquí periodo, área, así un poco...

BLANCA: La Descolonización...

BERTA: África, no sé, norte de África, que es lo que estamos dando ahora un poco.

BLANCA: Sí.

BERTA: Los conflictos que todavía siguen hoy en día en...bueno, lo de Israel y Palestina, lo de...lo de la India con...

BLANCA: Pakistán, Bangladesh y Taiwán... y...

BERTA: No sé.

E: ¿Y periodo, cuando fue?, más o menos, os suena.

BERTA: Después de la Segunda Guerra Mundial.

BLANCA: En el 60 creo, ¿no?

E: En los años 60.

BERTA: 50, 60.

E: 50, 60. Vale, ¿es la colonización un precedente de la Globalización? ¿Sabéis lo que es la Globalización?

BLANCA: Sí.

E: ¿Y es un precedente la colonización?

BERTA: Sí.

E: Claramente.

BERTA: Yo creo que sí.

BLANCA: Sí, yo creo que también.

E: ¿Por qué?

BLANCA: Porque en la Globalización se supone que se mezclan culturas pero siempre hay unas que destacan mucho más y otras que van desapareciendo y hay una diferencia bastante grande entre los países...

BERTA: Del norte...

BLANCA:...enriquecidos....

BERTA: Y empobrecidos.

BLANCA: ...y empobrecidos.

E: O sea, que la Globalización sería una forma de colonización, por lo que estáis diciendo.

BLANCA: No.

E: No.

BLANCA: No, tienen cosas en común

BERTA: Sí.

BLANCA: Porque cuando hay una mezcla de culturas la más fuerte...

BERTA: Se impone.

BLANCA: Claro.

E: Vale. ¿Creéis que es malo conquistar a otros países?

BLANCA: Sí

S asinte.

E: ¿Qué colonias os suena que tuvo España?

BERTA: Marruecos, bueno una parte ¿no? De Marruecos

BLANCA: Marruecos...el que no era de Francia...Ifni, Guinea Ecuatorial, el Sahara occidental me parece, y así cercana no me suena ninguna más.

E: ¿No? ¿En alguna otra asignatura visteis cuestiones sobre conquistas o sobre imperios o sobre territorios que se independizan?, os suena de ver...

BERTA: En Latín y en...bueno, en Griego no...pero en Latín...

BLANCA: En Latín y en Griego, sí.

E: En Latín y en Griego.

BLANCA: Di...bueno, ahora estamos dando en Filosofía sobre...

BERTA: Sí, sobre Globalización

E: En Grecia el imperio romano y en...perdón, en latín el imperio romano y en griego Alejandro Magno y todo esto

Ambas: Sí.

E: ¿Qué dejó Gran Bretaña en su imperio? ¿Qué os suena que dejó Gran Bretaña?

¿O dejó algo?... ¿pasamos?

BERTA: Gran Bretaña en su imperio...es que no entiendo muy bien la pregunta.

BLANCA: Yo tampoco

E: Es decir, el imperio británico no existe ahora, ¿Quedó algo de que los británicos estuvieran tantísimos años en muchos países? ¿En esos países quedó algo de aquella presencia británica?

BERTA: Sí.

E: ¿Qué?

BERTA: Bueno, más bien, es que se me ha venido a la cabeza India, pero más bien eso se ha quedado en Inglaterra y no en la India, bueno, hay muchos hindús en India, o sea en...

E: En Gran Bretaña.

BERTA: ...en Gran Bretaña... el té, también, que es tan popular en Gran Bretaña es por la India y, bueno, Estados Unidos, por supuesto el idioma.

E: O sea, tú ves el caso también de.. al revés, de Gran Bretaña cogiendo de sus colonias

Ambas: Sí.

E: ...Y ves más la influencia en las colonias en el caso de Estados Unidos.

BERTA: Sí.

E: ¿Y Francia? ¿Qué dejó Francia qué os suena que dejó Francia en su imperio?

Ambas: El idioma.

E: El idioma, el francés.

BERTA: En África y...

E: El uso del francés en África. ¿Y España en su imperio?

BLANCA: El español.

E: El castellano.

BLANCA: Bueno, y la cultura, porque cuando España colonizó...

BERTA: Sí, sobre todo en la religión.

BLANCA:...impuso su cultura

E: La religión...

BLANCA: Sí.

E:... la lengua...

BERTA asiente.

E: ...la cultura en general.

BERTA: Sí.

BLANCA: Sí.

E: ¿Creéis que fue heroica la lucha española contra Napoleón?

BERTA: Por un lado, sí, pero yo creo que a lo mejor al no...no sé, al no haber conquistado Napoleón España, no sé, a lo mejor algo sí se perdió de cultura y... no sé, hombre yo creo que fue heroico, sí, pero quizá sí se perdió algo de eso, de... no sé como explicarlo, de...

BLANCA: De la mezcla de culturas.

E: O sea, que podíamos haber aprendido más de los franceses, que a lo mejor no era tan necesario luchar.

BERTA: Sí.

BLANCA: Hombre, sí...

BERTA: Hombre, no dejarse explotar ni nada de eso pero sí, a lo mejor sí habría estado bien, no sé...

E: Entenderse un poco.

BERTA: Sí.

E: ¿Sabéis lo que es el derecho de autodeterminación?

BLANCA: Más o menos.

BERTA: Sí.

E: ¿Y estáis a favor del derecho de autodeterminación?

BERTA: Sí.

BLANCA: Sí.

E: ¿Tuvieron los Estados Unidos el mismo tamaño?

BLANCA: No, los Estados Unidos empezó, no sé en que estado empezó, pero sería como ahora un estado o menos y después se fue haciendo más grande

BERTA: Sí, se fue expandiendo.

E: Conquistando... ¿quién fue David Livingstone? ¿Os suena de algo?

BERTA: Me suena de Estados Unidos, pero...

BLANCA: A mi de nada.

E: ¿Y quien fue Gandhi?

BLANCA: Gandhi sí, el líder un poco de la descolonización...

BERTA: India.

BLANCA: Sí, de la desobediencia civil pacífica... fue me parece que el líder del partido, de un partido, que después fue prohibido y fueron perseguidos...no sé.

E: ¿Periodo?

BERTA: Cuando la Descolonización...después de...

BLANCA: Sí...de la India.

E: ¿Fuimos los europeos importantes en la historia de la humanidad?

BLANCA: Sí.

E: ¿Por qué?

BLANCA: Yo creo que empezó un poco antes la cultura, o sea, avanzó un poco antes y empezó a expandirse, supongo que Europa y Asia fueron las que empezaron a expandir su cultura.

E: Europa y Asia.

BLANCA: Sí.

E: O sea, porque la cultura europea se expandió por el mundo...

BLANCA: Sí.

E:...por eso seríamos importantes.

BERTA: Sí.

BLANCA: Hombre, supongo que también por Grecia y Roma, y antes de eso Asia porque Grecia cogió de Asia

E: O sea, por la cultura clásica, fue lo que nosotros legamos al mundo.

BERTA: Sí.

BLANCA: Sí, yo creo que la cultura clásica permitió un poco avanzar y después Europa iba avanzando bastante y expandió su cultura.

(soa o timbre)

8.15. BRENDA E BIBIANA:

BIBIANA: 17 anos, Filoloxía Inglesa. 8. Traballadora, non de deces. Gústalle “lo de la monarquía”: “Edad Media, Renacimiento, Barroco...”

BRENDA: 16 anos, Dereito ou Periodismo. 10. Traballadora. Gústalle a historia de Roma, a historia “medieval y renacentista: Felipe II, Enrique VIII y todo ese tipo de reyes” e Ana Bolena. Pai licenciado en Historia.

E: ¿Fue positivo el papel de España en América? ¿Creéis que fue positivo?

BRENDA: Pues en mi opinión creo que el papel de España en América fue bastante positivo porque el...la situación de América eran totalmente un pueblo que no estaba...eran indígenas, no tenían...tenían su cultura pero gracias a nosotros América hoy es lo que es, ha tomado cosas de nuestra cultura y de... bueno, de nuestras costumbres y hoy América ha forjado una cultura que se basa en la nuestra y por eso hoy podemos decir que los Estados Unidos son el país que impera en el mundo pero eso se lo deben pero eso se lo deben en mayor parte a España.

E: ¿Estas de acuerdo?

BIBIANA: Yo algo parecido lo que pasa es que con respecto a lo que han cogido nuestra cultura y todo eso yo creo que han cogido más de la cultura de Gran Bretaña que de España.

E: ¿Te refieres a Estados Unidos?

BIBIANA: Sí.

E: Y ¿América en general?

BIBIANA: América Latina más tiene nuestra cultura.

E: Pero, ¿fue positivo el papel de España en América Latina?

BIBIANA: Ssí

BRENDA: Tienen...usan nuestro idioma. Eso ya es algo positivo. Tienen una lengua que es tomada de la nuestra por lo tanto eso ya es algo positivo.

(faise unha breve aclaración da identidade das alumnas)

E: ¿Os interesan las figuras de los conquistadores?

BRENDA: Sí.

BIBIANA: No.

E: ¿Y se os quedan mejor? Es decir, a la hora de estudiar cualquier tipo de personaje histórico... ¿retenéis mejor las historias sobre gente que conquista territorios o no?

BRENDA: Sí, puede que sí.

BIBIANA: Sí, retener nombres, sí

E: ¿Sí?

BIBIANA: Sí.

E: Y ¿creéis que se estudian mucho en la asignatura de historia?

BIBIANA: No.

BRENDA: Para nada. Se creen que el ultimo día con leerlo una vez ya está, y no, la historia es una asignatura que necesita tiempo y dedicación, no se puede pretender aprender toda la historia en un día.

E: Pero, yo me refiero, dentro de lo que son los personajes que estudiáis, ¿estudiáis muchos conquistadores o decís que no?

BIBIANA: Yo creo que no.

BRENDA: Bueno el año pasado bastantes.

BIBIANA: Pero este año...

BRENDA: Este año, no. Este año nos dedicamos más yo creo que son más bien conceptos y cosas que tienen que ver más con lo social.

BIBIANA: Hechos, cronologías, pero personajes...no.

E: Pero personajes, menos. ¿Qué similitudes y diferencias veis entre Napoleón y Hitler?

BIBIANA: Ansias de poder los dos.

BRENDA: Aunque yo creo que Hitler quiere crear un imperio pero Napoleón es más bien como que se basa más en los romanos ¿no?, que quería crear una nación pero no tanto es...crear una expansión tan grande como Hitler, no creo que sea...no quiero decir que Napoleón sea mejor que Hitler pero creo que es como más minoritario que Hitler.

E: ¿Cómo minoritario?

BRENDA: Es que no sé como expresarlo pero... a ver, que es como... como si Hitler tuviera más ansias de poder que Napoleón.

E: Que Napoleón. A ver, comparad o ¿qué distinciones veis o qué similitudes entre los misioneros y los trabajadores de ONG's que trabajan en el Tercer Mundo?... ¿Qué veis de parecido y diferente?

BRENDA: ¿Los misioneros tienen algo que ver con la religión?

E: Sí.

BRENDA: Sí. Pues que puede que los misioneros busquen más adeptos a...en este caso al cristianismo y la ONG pues simplemente intente ayudar.

BIBIANA: Sí los misioneros como que se meten más en temas religiosos y los trabajadores de la ONG pues no tanto.

E: Vale. ¿Os gustaría vivir en una colonia?

BIBIANA: No.

BRENDA: Sí.

E: ¿Por qué no y por qué sí?...te suena feo, vamos. Sin saber por qué, te suena mal.

BIBIANA: No, pero las condiciones de vida pues no son como las de aquí, al estar acostumbrados pues... no sé, sería un cambio diferente y ahora que ya vives entre tantas cosas, tanto lujo y tal, te vas y... no sería lo mismo.

BRENDA: Yo no veo el colonialismo como algo malo, lo veo como nuestro papel en América, creo que es algo que has ayudado... como si ayudases a un pueblo. Sí, tú impusiste allí tus reglas y todo, pero les diste trabajo y, bueno, las condiciones no eran buenas, pero les diste un trabajo y unos medios para poder sobrevivir.

BIBIANA: Pero también los explotaste.

BRENDA: Ya, pero se podría encontrar un medio para que esas personas no se sintiesen explotadas.

E: Entonces ¿a ti te gustaría vivir en una colonia pero siendo España el que coloniza?, es decir...

BRENDA: Me da igual.

E: Te daría igual, o sea, si España fuese colonizada te daría exactamente igual.

BRENDA: Sí, me adaptaría a las reglas.

E: ¿A qué os suena el conflicto de Iraq? ¿A qué os suena? ¿Qué es lo que os viene a la cabeza? ¿Qué sabéis de él?

BRENDA: Pues yo, sobre el conflicto de Iraq estoy un poco confusa porque no sé muy bien las causas que llevaron a Estados Unidos a invadir Iraq. Tengo oído que fue por las Torres Gemelas, por armas o simplemente por querer expandirse y el petróleo y todas esas cosas pero, bueno, en todo caso si fue por las Torres Gemelas yo creo que fue más bien por orgullo y si fue por petróleo y eso me suena a ganas de expansionismo que...que tienen los Estados Unidos.

E: O sea, que no tienes demasiado claro qué es lo que sucedió pero todo lo que te suena te suena a...

BRENDA: A ganas de imponer una cultura.

BIBIANA: Yo creo que Estados Unidos dijo...

(nova aclaración breve sobre a identidade de cada unha)

BIBIANA: Yo creo que Estados Unidos dijo que había bombas en Iraq únicamente para poder invadirlos como una...como ocurrió con Polonia y Alemania.

BRENDA: Claro.

BIBIANA: Y por eso, porque necesitaba su petróleo... y su afán de expandirse también.

E: O sea, que también compartes más o menos una opinión negativa, igual que

BRENDA.

BIBIANA: Sí.

E: Vale. ¿Con qué partes del mundo se hicieron los europeos en los siglos XIX y XX?...que os suenen.

BRENDA: Pues...África, Asia, el sur, porque Rusia no, que era el comunismo y después las colonias que formaron por el norte de Australia, lo que es Indonesia y todos estos sitios y el sur de América creo que algunos sitios aún estarían en posesión de España pero otros sitios pasaron a formar parte de algunos países europeos, creo.

E: ¿De América?

BRENDA: Sí.

BIBIANA: Pues yo creo que es lo mismo.

E: No se te ocurre nada más, ningún otro sitio que fuese colonia europea. ¿Colonizar es enriquecerse? ¿Creéis que es un sinónimo?

BIBIANA: Puede ser.

E: Puede ser, pero no tiene por qué.

BRENDA: Sí con respecto a las materias primas, estás obteniendo materias primas más baratas y los productos por lo tanto serán más rentables.

E: Entonces sí...

BRENDA: Sí.

E: Tu crees que sí. Tú lo tienes menos claro.

BIBIANA: Lo que pasa es que también tienes que invertir en la colonia. Entonces también en un periodo de crisis a lo mejor es una sobrecarga en vez de que te enriquezcas.

E: Vale. ¿Y es lo mismo colonizar que conquistar?

BRENDA: No, porque si conquistas un territorio se supone que la población es minoritaria y has sobrepasado a esa población minoritaria, impuesto una cultura y creado allí un Estado, mientras que si lo colonizas es como si pusieses allí un gobierno provisional pero sigue habiendo la mayoría de la población en muchos casos es de la colonia, que está trabajando para ti.

E: ¿BIBIANA?...repito la pregunta: ¿es lo mismo colonizar que conquistar? ¿Crees que es lo mismo o que no?

BIBIANA: Pues por una parte otra vez, sí y por otra no.

E: A ver.

BIBIANA: Conquistar sí, pero dependiendo del modo en que llegues a esa colonia. Si llegas con... como dijo BRENDA antes que si pones ahí un gobierno tuyo o si dejas que ellos gobiernen y tú les ayudas, eso depende.

E: O sea, que si llegas e impones un gobierno, sería conquistar

BIBIANA: Sí.

E: Y si les dejas a ellos gobernarse de algún modo y tú simplemente les apoyas, eso sería colonizar.

BIBIANA: Sí, yo creo que sí.

E: Y ¿es lo mismo que oprimir? ¿Colonizar es oprimir? Si no tenéis una idea clara la podemos saltar, os dije que no...

BRENDA: En cuanto a lo que dijo ella antes de la explotación yo creo que en ese aspecto sí.

BIBIANA: Sí.

BRENDA: Estás explotando a unas personas y oprimiéndolas, pero yo creo que no demasiado porque en mi opinión el colonialismo no se impone una cultura que los demás tengan que seguir, no es como una dictadura, tú sólo quieres que la población de la colonia trabaje para ti para obtener esas materias primas, pero no, no le veo como una opresión.

BIBIANA: No siempre, también quieres imponer tus creencias a veces.

BRENDA: En algunos momentos, sí, pero...

E: O sea, que colonizar casi siempre implica algún tipo de opresión, aunque no sea oprimir, por lo que estáis diciendo creéis que en gran parte siempre trae algo de opresión.

BIBIANA: Sí.

E: Sobre todo económica, por lo que veo en lo de que hay cierta opresión coincidís más que en lo cultural.

Ambas asinten.

E: Más o menos ¿Qué es una colonia de poblamiento?

BRENDA: Es una colonia a la...es un territorio al que va una serie de gente que es desplazada porque en su país ha ocurrido algo y tiene que buscar otro territorio donde establecerse...creo que es eso, no estoy segura.

E: Vale, vale, la idea es a que os suena, vamos... ¿Qué es un explorador? ¿A qué os suena?

BRENDA: Un explorador es una persona que...que investiga y que examina el medio y todos sus cambios y circunstancias y que puede estar implicado más o menos en una...en un ámbito, por ejemplo puede haber un explorador científico, un explorador histórico o de diferentes maneras.

BIBIANA: Sí.

E: ¿Y os suena alguno?

BRENDA: Sí, me acuerdo de uno que fue a las Galápagos.

E: Pero no sabes el nombre.

BRENDA: No sé el nombre. Sé que descubrió las tortugas estas grandes que hay por ahí.

BIBIANA: ¿Ese no era Darwin?

BRENDA: No, es otro, pero...

E: ¿Cómo era África antes de la llegada de los europeos?...no tiene por que ser necesariamente así como vosotros digáis pero, ¿qué es lo que os evoca? si pensáis en África antes de la llegada de los europeos, ¿cómo creéis que era?

BRENDA: Pues...algo parecido a como eran los indígenas en América, un pueblo que se basaba en la... en el trabajo de la tierra, en la agricultura, en subdesarrollo con respecto a nosotros en la tecnología y que utilizaba esta serie de ritos que vemos en las películas en cuanto a su religión. Después cuando llegamos nosotros como dijo

BIBIANA antes puede que en algunos casos adoptaran el cristianismo, otras religiones y que... bueno, se construyesen algunas innovaciones tecnológicas para explotarlos.

BIBIANA: Yo pienso que eran una cultura totalmente diferente a la que tienen ahora, por lo menos en gran medida, y después los avances tecnológicos obviamente eran menores y...

E: Entonces por lo que veo creéis que fue positiva la presencia de los europeos porque lo que estáis describiendo es un mundo poco desarrollado en casi todos los aspectos, cultural y sobre todo tecnológicamente, insistís bastante en eso. Pregunto...

BRENDA: Es que yo no lo veo negativo, lo veo positivo en ese aspecto, otro caso es la explotación que se ejerce sobre ellos, pero fue positivo porque no...

BIBIANA: Sí, siempre que tiras de un lado, aflojas de otro, es lo que tiene.

E: ¿Cómo si tiras de un lado...?

BIBIANA: Claro, llevas la... una cultura nueva ¿no? Y quitas su cultura, llevas tecnología que ellos no tenían.

E: Vale, o sea, que fue una modernización, por decirlo de algún modo. Vale, ¿deben modernizarse los pueblos indígenas? ¿Creéis que tienen la obligación, que tienen la necesidad?

BIBIANA: Para tener las mismas condiciones de vida yo creo que sí, pero lo que pasa es que les sería un poco más difícil.

BRENDA: Es que los pueblos indígenas normalmente están en un territorio que no necesitan esa modernización que necesitamos nosotros hoy en día. Tú hoy si no tienes un móvil parece que no eres una persona pero ellos en su territorio no lo necesitan. Otra cosa es si esas personas indígenas se...esos pueblos llegasen a vivir en una de nuestras ciudades, lo necesitarían completamente.

E: O sea, que no tienen por que modernizarse, no lo necesitan.

BRENDA: Si ellos no lo necesitan, no.

BIBIANA: Para mejorar su condición de vida, puede ser.

BRENDA: Ya, pero para sus necesidades, creo que sus condiciones de vida son...

BIBIANA: Pero nosotros también podríamos tener sus mismas necesidades, lo que pasa es que nosotros estamos en una metrópoli que necesitamos todo el día televisión, comida cinco veces al día...

BRENDA: Somos más materialistas, pero la historia nos ha hecho así.

E: O sea, que no creéis que se deban modernizar.

BRENDA: No.

E: ¿Por qué desaparecieron muchos pueblos indígenas?

BRENDA: Indígenas, pues...por el colonialismo, por el caso de España en América, se...vieron la necesidad de en muchos casos luchar contra el pueblo que los colonizaba o simplemente adaptarse a este pueblo y seguir nuestra cultura y trabajar para nosotros.

BIBIANA: Sí.

E: ¿Y siguen desapareciendo?

BRENDA: Creo que solo queda uno ¿no?, en el Amazonas. Es que lo vi un día en la tele...

E: Yo si queréis luego opino, pero ahora no es aconsejable. ¿Qué películas os suenan sobre el imperialismo?

BRENDA: *Master and commander*.

E: *Master and commander*...¿ninguna?

BIBIANA: Ahora mismo...

E: Nada. ¿Libros, novelas o...?

BRENDA: Pues...esta película también tiene la novela escrita pero libros, así...

E: ¿Alguna novela sobre ese periodo o sobre el colonialismo?... ¿no?

BRENDA: No.

E: ¿Y personajes?... ¿cuál? ¿Ibas a decir alguno?

BIBIANA: Es que vimos una película el año pasado... ¿*Raíces*?...no, no era ésa.

BRENDA: Esa era colonialismo.

BIBIANA: No, pero no era eso ¿No? Se llamaba...

BRENDA: Sí, *Raíces* la de...

E: Kunta Kinte. Pero eso es una serie ¿no? ¿O era una película?

BRENDA: Sí, es una serie.

E: Sobre...os la puso en el contexto del colonialismo.

BIBIANA: Sí, ¿no?

BRENDA: Creo que sí...

E: Pero bueno, eso valdría, sí, sí, encaja.

BRENDA:...aunque no lo habíamos dado aun, era en Cultura Religiosa ¿no?, sí.

E: O sea ¿lo visteis en Cultura Religiosa pero estudiando el colonialismo?

BRENDA: No, es que nosotras en vez de Religión tenemos una asignatura que se llama Cultura Religiosa y nos ponían películas y la segunda que vimos fue esa.

E: Pero ¿os la explicaban o sólo os la ponían y ya estaba?

BRENDA: Nos la ponían y...

BIBIANA: Y luego al día siguiente otra película distinta, o sea...

BRENDA: Vimos *Yo, Claudio* eh...

E: Que es una serie... ¿todo *Yo, Claudio*?

BIBIANA: Casi todo.

E: Os lo debía dar un profesor de historia ¿no? por lo que veo, porque si os ponía *Yo, Claudio* y os ponía... ¿qué personajes conocéis sobre el imperialismo o os suenan?

BRENDA: ¿Napoleón vale?

E: Sí, tiene que ver.

BIBIANA: José Bonaparte.

(...)

E: ¿No os vienen más?

BRENDA: Estaba intentando pensar en alguien inglés pero no... no sé, me...

E: Pero no sabes nombres, o sea piensas en Inglaterra, pero no sabes quien.

BRENDA: No.

E: Vale. ¿Fueron los musulmanes victimas del imperialismo?

BRENDA: Algunos países, sí.

E: ¿Por ejemplo? ¿Te acuerdas de alguno?

BRENDA: Pues, la zona de Israel, pero ahora mismo no me acuerdo de ninguno más.

BIBIANA: No.

E: ¿Y son ahora imperialistas...los musulmanes?

(...)

BRENDA: Yo creo que no.

E: Tú crees que no.

BIBIANA: No.

Ambas rin

E: Y ¿qué es ser imperialista? ¿A qué os suena?, vamos, no es que tengáis que decirlo exactamente, ¿a qué os suena ser imperialista?

BRENDA: A mí me suena a imperio. Me suena a un estado o país que se expande por una serie de territorios, que quiere conseguir el máximo territorio posible, imponer su cultura, su sistema económico y que los demás países forjen...como que formen parte de un solo imperio que será gobernado por el país más grande, el que se expande.

E: Vale. Lo mismo, te suena lo mismo...

BIBIANA: Sí.

(Lectura texto Leroy-Beulieu)

E: ¿Qué os sugiere eso?

BIBIANA: Las características del imperialismo.

E: ¿Estáis de acuerdo con lo que dice? ¿...o no?... ¿os repito algo o...?

BRENDA: Yo creo que sí estoy de acuerdo con lo que dice, pero yo no tenía idea de que el imperialismo fuese algo tan drástico de querer imponer la cultura y todo eso.

BIBIANA: Para mí que el autor del texto está claramente a favor del imperialismo por la forma en la que habla.

E: Y ¿creéis lo que dice al final?, que dice... ¿estáis de acuerdo con él cuando dice “o pobo que coloniza máis é o primeiro pobo, e se non o é hoxe seráo mañá”? Es decir, que un pueblo que coloniza será un pueblo más importante y si no lo es en el momento en que está colonizando, lo será mas adelante.

BRENDA: Sí...

BIBIANA: No.

BRENDA:...se vio en el caso de los romanos. Fueron expandiéndose de Italia hasta el oeste y este y en ese momento fueron el pue...el primer pueblo, el más importante, todo el mundo hablaba latín y hoy los seguimos reconociendo como la base de nuestra cultura los españoles, los italianos y también América Latina.

BIBIANA: Yo digo que no porque, a ver, pongo el ejemplo de España que España...decían que nunca se ponía el sol en territorio de Felipe II y ahora no somos el país hegemónico.

E: Vale.

(lectura discursos Ferry ata “...a fundación dun mercado é a creación dunha saída”)

BIBIANA: Ve la colonia como únicamente desde un punto de vista económico, no ni cultural ni político, únicamente económico.

E: Pero ¿creéis que una nación que necesita recurrir a la emigración es una nación colonialista? Es decir, que el colonialismo es una... un modo de salida a la superpoblación de un país.

BRENDA: No, eso es lo que decía antes la pregunta de qué es una colonia de poboamento. Es una colonia donde se establece la población que por decirlo de algún modo sobra en el país, necesita emigrar.

E: O sea, ¿que eso creéis que sería una de las causas del imperialismo?

BRENDA: No, yo creo que una de las causas del imperialismo puede ser esa crisis de la que nos habla.

E: Y ¿por qué la crisis? ¿Por qué una crisis puede llevar a un país a ser imperialista?

BIBIANA: Porque busca salidas.

E: Vale.

BRENDA: Por las guerras a las que el país puede estar sometido. Si nos fijamos por ejemplo en Francia o en Inglaterra, que son países que tendieron más hacia este imperialismo son países que siempre estuvieron metidos en guerras.

E: O sea, que la crisis daría lugar a conflictos, que darían lugar a...

(segue lectura ata: “...deber de civilizar ás razas inferiores”)

BRENDA: El racismo.

BIBIANA: El nazismo, sí, era uno de los principios del nazismo.

BRENDA: Y de la superioridad de nuestra raza con respecto a la raza negra.

BIBIANA: Y el deber de culturizarlos, por así decirlo.

E: Y ¿vosotros creéis que los pueblos más desarrollados tienen como dice aquí el deber de civilizar a los pueblos que están menos desarrollados?

BRENDA: Tienen el deber de ayudarles, no de imponer nada.

BIBIANA: Sí.

E: Vale. A ver seguimos con las preguntas. ¿Existe el imperialismo hoy?

BRENDA: Sí.

E: ¿BIBIANA?

BIBIANA: Ssí.

BRENDA: Los Estados Unidos.

E: ¿Donde los Estados Unidos?

BRENDA: Pues en la cultura, en los ordenadores, en los móviles, en la forma de vestir, de pensar, en todo.

E: O sea, que se impo... nos estamos americanizando.

BRENDA: Sí. Menos en la comida por ejemplo, cada vez comemos más comida rápida y todo eso, pero yo creo que no es tanto el imperialismo ese de imponer la lengua ni todo eso.

BIBIANA: Sí.

E: O sea, más bien costumbres.

BRENDA: Aunque bueno, hoy se nos impone la necesidad de hablar inglés.

BIBIANA: Es una forma de meter el imperialismo pero no es igual que hace años, es de otra forma más subliminal.

E: Menos directa ¿no? Vale, ¿qué es colonizar? ¿A qué os suena colonizar? (...) ¿a nada? Si no os suena a nada saltamos ¿eh?

BRENDA: Pues algo muy parecido al imperialismo. Es buscar territorios donde tú vas a intentar sustraer las máximas materias primas posibles y que ese territorio te ayude a forjar una buena economía en tu país y lo vas a dominar y establecer allí como una especie de gobierno provisional.

E: Y ¿eso es bueno o malo? ¿Qué crees tú?

BRENDA: Bueno para ti y también puede ser bueno para los...a los que colonizas porque les ayudas con su cultura aunque los explotes, les das algo a cambio de algo.

E: BIBIANA, ¿estás de acuerdo?

BIBIANA: Sí, más o menos.

E: ¿Qué sabéis del conflicto palestino-israelí?

BIBIANA: Es una guerra que se lleva produciendo desde hace años, más creo yo por motivos culturales que por motivos económicos.

E: O sea, un choque entre dos culturas.

BIBIANA: Sí.

E: ¿BRENDA? ¿A qué te suena?

BRENDA: Pues a lo que dijo BIBIANA también.

E: ¿Os suena algún personaje? ¿Algún suceso...?

BRENDA: Arafat.

E: Arafat.

BIBIANA: Yasir Arafat.

BRENDA: Sí.

E: Y ¿sabéis quien era Arafat? O ¿a qué os suena?

BRENDA: A los judíos.

E: A los judíos.

BRENDA: No sé si me estoy equivocando.

E: No te lo puedo decir ahora, si quieres luego...vale, ¿ningún otro personaje ni suceso?

BRENDA: Las guerras árabes israelis.

BIBIANA: Sí, tres.

BRENDA: Bueno...

BIBIANA: Una era de los Seis Días.

BRENDA: Yo eso aun no lo estudié.

E: ¿Qué? ¿Lo estáis dando ahora?

Ambas: Sí (rin).

E: ¿Es imperialismo lo que sucede en Iraq?

BRENDA: Puede que sí.

E: Puede que sí.

BRENDA: O puede que no, no lo sé.

E: No sabes, no tienes una opinión forjada.

BRENDA: No.

BIBIANA: Yo tampoco.

BRENDA: Como dije antes no estoy muy bien...

E: No...no tienes información suficiente como para saberlo... ¿lo que sucede en Palestina es imperialismo?...tampoco tenéis idea...

BRENDA: Y no sé lo que pasa en el Tibet tampoco, no tengo ni idea.

E: Y el Tibet tampoco.

BIBIANA: La liberación ésta...Tibet libre y todo eso, ¿no?

BRENDA: Me suena.

E: Pero...os suena que hay un conflicto en el Tibet pero igual que lo de Iraq y Palestina no tenéis muy claro por donde van los tiros ni...no tenéis una opinión forjada sobre el tema.

BIBIANA: Sí, eso.

E: ¿Qué es un colono?

BIBIANA: Una persona que...

BRENDA: El que coloniza ¿no?

E: Vale. ¿Hay alguna relación entre la Revolución Industrial y el imperialismo?

BRENDA: Sí.

E: ¿Cuál o cuáles?, que pueden ser varias.

BRENDA: Pues que los...la serie de innovaciones que consiguieron los grandes países de esa época al tener una gran cantidad de esos productos y tener ¿cómo se dice?, que los vendían en menor cantidad de que los producían necesitaron conseguir más países donde poder exportar esos productos.

E: O sea, lo que decía Ferry de que necesitaban un mercado.

BIBIANA: Sí, era eso.

(ensínase foto Arxel)

E: Vale, ¿Qué os sugiere esta foto de aquí? ¿En que pensáis?

BRENDA: ¿En la Segunda Guerra Mundial?, no....no, los uniformes no son...

BIBIANA: Opresión.

E: ¿Por qué opresión?

BIBIANA: Porque se ve a los militares ahí y a los niños limpiándoles los zapatos como si ellos estuvieran por encima de esos niños.

E: O sea, os suena a una...te suena a una ocupación militar.

BIBIANA: Sí, aunque el aspecto de la calle no sé, como todos están así como si no pasara nada...

E: O sea, que por una parte, por lo de los militares y los niños te suena a opresión pero por otra parte ves que el ambiente es normal y bueno, entonces eso no te hace pensar en eso.

BIBIANA: Dictadura, pero no... no sé.

BRENDA: A mí me suena a pobreza y que los niños en vez de estar en la escuela necesitan realizar este trabajo para poder ganar algo de dinero.

E: Y ¿lugar?, si tuvierais que decir un lugar, no tiene por que ser un país ¿eh?, ¿qué zona del mundo?

BRENDA: A mí me suena al fascismo italiano o a la Segunda Guerra Mundial al...los italianos por la moto, pero no sé.

E: ¿BIBIANA?... ¿y si yo os digo que es Argelia?, que eso es Argel en el año 50 y algo ¿no? Sí... ¿os choca?

BRENDA: Sí, mucho.

E: ¿Por qué?

BRENDA: Por la forma que lleva la gente vestida.

E: ¿No asocias eso con Argelia? ¿No te imaginas que la gente...que eso fuese Argelia?

BRENDA: No.

BIBIANA: Yo creo que podría ser.

E: Hombre es, es Argelia.

BRENDA: Pero bueno, aquí dice que fue colonia francesa, entonces puede ser que sí, que lo relacione un poco.

E: Entonces, ¿qué estaría... que puede estar reflejando esta fotografía?

BRENDA: Yo, lo que dije antes, la pobreza.

E: La pobreza de Argelia bajo la ocupación francesa.

BRENDA: Sí.

BIBIANA: El gobierno de Francia sobre ellos.

E: Vale, a ver, seguimos. ¿Conquis...? No sé si tú veías alguna otra relación entre la Revolución Industrial y el imperialismo.

BIBIANA: Pues no, lo de que intentaban abrir nuevos mercados.

E: ¿Conquistaron los Estados Unidos algún territorio? ¿Os suena que conquistaran los Estados Unidos algún territorio?

BIBIANA: Compraron Alaska, pero creo que no... creo que no.

BRENDA: ¿Australia?

BIBIANA: No, Australia es inglesa.

BRENDA: ¿Sí?

E: Lo asociáis con la compra de Alaska o con Australia. Vale, ¿cuales fueron las mayores potencias coloniales?

Ambas: Gran Bretaña.

Ambas: Francia.

BRENDA: España era en menor... cantidad...y no sé que más.

BIBIANA: Yo creo que Gran Bretaña y Francia son así las más...

BRENDA: Holanda también.

BIBIANA: Sí, pero...bueno, sí.

E: ¿Qué recordáis sobre la guerra de independencia de los Estados Unidos?

BIBIANA: Pues George Washington fue quien lo encabezó y las Trece Colonias, Estados Unidos, el rey Jorge II me parece que fue el que mandó tropas allá, pero España ayudó a los de las colonias y al final vencieron los estadounidenses.

BRENDA: Yo me acuerdo que los estadounidenses estaban como muy...some...sometidos, bueno, es palabra gallega, por...

E: No, sometidos es castellano, también.

BRENDA: ...sometidos por los ingleses en cuanto al mercado y su explotación y que decidieron tirar unas...como el té al mar y entonces los ingleses los invadieron, George Washington luchó contra ellos y al final se estableció la constitución que se sigue conservando hasta hoy.

E: ¿Creéis que es poco, nada, algo o muy importante estudiar la guerra de independencia de Estados Unidos?

BRENDA: Yo creo que es muy importante por el hecho de que es la primera constitución de la historia que sigue vigente hasta hoy en día y creo que era la primera constitución de la his...no, ¿primero es la de Francia o después es la de Estados Unidos?...bueno.

E: Bueno, te suena por ahí.

BIBIANA: Yo creo que sí, que es importante, no sé si mucho o poco pero es importante

E: O sea, que si tuvierais que elegir de lo que disteis este año algo importante, una de las cosas sería la guerra de independencia de Estados Unidos.

BRENDA: No la dimos este año.

BIBIANA: Sí, sí que la dimos.

BRENDA: La dimos el año pasado.

BRENDA: Este año.

BIBIANA: No la dimos.

E: Bueno, da igual, pero en el caso de que la hubierais dado creéis que es algo importante. ¿Qué recordáis de la guerra de la independencia latinoamericana o de la independencia latinoamericana?

BRENDA: La guerra de Cuba ¿no? Pero no me acuerdo muy bien. Sé que España estaba en un proceso de transición que ayudó a...al...a las...a estas colonias que aún teníamos por allí a... a conseguir su independencia que fuera lo del...del 18, el desastre del 18.

BIBIANA: Sí, la pérdida de las colonias.

E: ¿Creéis que es poco, nada, algo, muy importante estudiarlo?, la independencia de Latinoamérica.

BRENDA: Importante porque es nuestra historia.

BIBIANA: Sí.

E: Vale. Y las guerras napoleónicas, ¿qué recordáis de ellas?, ¿a qué os suenan?

BRENDA: A la invasión que realizaron en España, la lucha del 1 de mayo contra ellos, la batalla de aquí de Elviña y después contra los ingleses así algunas cosas, pero...

BIBIANA: Aunque el rey cedió a José Bonaparte el gobierno de España pues los españoles se levantaron en contra de él en la guerra de la independencia y consiguieron sacar del trono a Bonaparte.

E: ¿Creéis que son poco, nada, algo, muy importante estudiar las guerras napoleónicas?

BRENDA: Importante en cuanto a si nos fijamos en España (soa o timbre).

BIBIANA: Sí, porque nos atañe además a nosotros mismos y nuestra historia, además bastante reciente.

8.16. BEGOÑA:

BEGOÑA 16 anos, Economía. 9. Trabajadora.

E: ¿Fue positivo el papel de España en América?

BEGOÑA ¿En la colonización?

E: Sí.

BEGOÑA Yo creo que sí.

E: ¿Por qué?

BEGOÑA A ver, ayudó a abrir nuevas fronteras...no sé...hombre, también fue peor para los que estaban allá, los indígenas ¿no?, porque les quitaron, no sé, territorios o, los obligaron a trabajar ahí como esclavos.

E: O sea, que tiene un lado bueno y un lado malo.

BEGOÑA Sí. Para ellos malo, pero para nosotros bueno, nos trajo alimentos y...

E: Pero para América fue malo.

BEGOÑA Yo creo que sí.

E: Vale. ¿Te gustaría vivir en una colonia?

BEGOÑA No.

E: ¿Por qué?

BEGOÑA Porque hay mucha esclavitud y...bueno, eso es lo que pienso.

E: Es con lo que tú lo asocias.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Qué diferencias y similitudes ves entre la gente que va al Tercer Mundo y los misioneros?

BEGOÑA Los misioneros son los que van a...bueno, me suena que van a África ¿no?, así en plan para ayudar a los que están...a los desfavorecidos y la ONG es más... no sé como explicarlo...es...más, como publicidad, no, pero no sé como decirlo.

E: Te suena más interesado...

BEGOÑA Sí.

E: ...las ONG's que los misioneros.

BEGOÑA Sí, es como más: mira que estoy llegando a tal, pero los misioneros más de...

E: De trabajar en serio.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Qué es lo que sabes del conflicto en Iraq? ¿A qué te suena?

BEGOÑA ¿Lo de Palestina y todo esto?

E: Iraq, más que Palestina...bueno, asocias Iraq con Palestina, te suena a eso.

BEGOÑA Sí.

E: ¿A algo más? ¿Alguna fecha? ¿Algún personaje? ¿Algún suceso?

BEGOÑA Hombre, yo sé lo de...bueno, me suena Yaser Arafat, pero porque lo estudié...

E: Pero te suena, es a lo que te suena, ¿a Palestina y a Arafat?

BEGOÑA Sí.

E: Vale. ¿Con qué partes del mundo se hicieron los europeos en los siglos XIX y XX?

¿Te suena alguna?, algún territorio que digas tú: pues mira, eso, los europeos conquistaron esto.

BEGOÑA Pues...a lo mejor África.

E: África es lo que te suena.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Crees que colonizar es lo mismo que enriquecerse?

BEGOÑA Para los que colonizan, sí, para los colonizados, no (ri).

E: Vale, y ¿crees que es lo mismo que conquistar?

BEGOÑA No.

E: No. ¿Qué diferencia ves?

BEGOÑA Colonizar es más bien...conquistar es hacerse con todo el territorio y...o sea, tener como un Estado propio pero colonizar es más: tengo aquí una colonia y no...no figura como un Estado.

E: Vale. Y ¿colonizar es lo mismo que oprimir?

BEGOÑA Sí.

E: ¿Qué es una colonia de poblamiento?... ¿a qué te suena?

BEGOÑA A...o sea, gente...sobre todo, o sea...mandan a alguien, una persona blanca sobre gente negra y los...están oprimidos y los...o sea, los esclaviza, eso quería decir.

E: ¿La...?

BEGOÑA Los esclaviza.

E: Ah, los esclaviza. ¿Te suena alguna colonia de poblamiento?

BEGOÑA No.

E: ¿Conoces algún explorador? ¿Te suena algún explorador?

BEGOÑA No.

E: ¿No? ¿Y te suena qué eran los exploradores? ¿O qué son?

BEGOÑA Sí, creo que eran...que van, o sea, a explorar territorios para...saber más sobre culturas o...

E: Si te hablo...te pregunto por África antes de la llegada de los europeos, ¿qué es lo que piensas? ¿Cómo te imaginas a esa África? O ¿qué sabes de esa África?

BEGOÑA Pues totalmente...antes de llegar los europeos, sin esclavizar, libre y...yo creo que algo más feliz que cuando llegaron los europeos y los mandaron ahí a trabajar duro.

E: O sea, que el paso de Europa en África fue claramente negativo, tú lo ves como malo, igual que el de los europeos por América.

BEGOÑA Sí, se puede colonizar pero sin ser así tan...no sé, agresivo.

E: Tan agresivo, o sea, crees que el problema no fue que se colonizara, sino que se colonizaran como fueron colonizados.

BEGOÑA Sí.

E: Vale. ¿Por qué crees que desaparecieron muchos pueblos indígenas?

BEGOÑA Pues porque se impusieron los sistemas de los europeos y...no sé, les obligaron a irse de sus territorios y a trabajar duro y murieron muchos de ellos, ¿no?

E: O sea, por trabajo, por trabajo duro, porque les obligaron...porque los esclavizaron.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Crees que se deben modernizar los pueblos indígenas?

BEGOÑA Yo creo que sí.

E: ¿Sí?

BEGOÑA Para que sepan más sobre lo que pasa, porque están como un poco... no sé, apartados y no saben, no sé, mucho del mundo, se podría decir, y se creen todo lo que va a decir alguien que...confían en ellos y al final les cuentan mentiras.

E: Y ¿crees que es inevitable que se modernicen?

BEGOÑA No, yo creo que se podrían modernizar si alguien...

E: ¿Sí?

BEGOÑA Sí.

E: ¿Siguen desapareciendo los pueblos indígenas?

BEGOÑA Sí.

E: ¿Sí? ¿Te suena alguna película sobre el imperialismo? ¿Sobre la Era del Imperialismo? ¿Sobre los europeos...?

BEGOÑA Sí, en China, pero...

E: ¿En Chile?

BEGOÑA China, China.

E: En China.

BEGOÑA Pero no...

E: ¿No sabes el título? Y ¿de qué va o...?

BEGOÑA No... de Jackie Chan a lo mejor (ri).

E: De Jackie Chan...vale, ¿ninguna más?

BEGOÑA No.

E: ¿Y libros, novelas, o...?

BEGOÑA Ni idea.

E: ¿Te suena Kipling de algo?... ¿no?... ¿personajes?

BEGOÑA ¿Sobre el imperialismo?

E: Si yo te digo imperialismo, ¿qué nombre te vendría a la cabeza? O ¿qué nombres?

BEGOÑA A lo mejor si me dices un nombre, sí, pero así...

E: Luego te voy a decir un par, a ver si... ¿crees que los musulmanes fueron victimas del imperialismo?

BEGOÑA Pues...no sé.

E: No sabes...y ¿crees que los musulmanes son ahora imperialistas?

BEGOÑA Yo creo que no.

E: ¿No? ¿Y cómo definirías ser imperialista?

BEGOÑA O sea, poner a la fuerza un régimen o...no sé, algo dictatorial, que te fuerce a hacer...

E: O sea, una imposición.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Existe hoy eso?, el imperialismo.

BEGOÑA Hombre, no es que...bueno, lo que hablábamos un día en clase...empezó creo en 1914, ¿puede ser?

E: ¿Cómo?

BEGOÑA ¿Empezó en 1914 el imperialismo?

E: Aquí tienes que ser tú quien...yo si quieres luego te lo explico.

BEGOÑA Yo creo que sí, pero por lo que estuvimos hablando en clases llega hasta hoy porque Estados Unidos también es un poco imperialista sobre todos los países del mundo.

E: O sea, crees que existe hoy...

BEGOÑA Yo creo que sí.

E: ...y Estados Unidos... te suena que lo comentasteis en clase.

BEGOÑA Sí.

E: Y ¿en qué crees que se diferencia del imperialismo que hubo en el pasado?

BEGOÑA Que no es tan... imponiendo, ni tan agresivo ni tan salvaje, se podría decir, hay un poco más de libertad.

E: Vale. No es tan duro.

BEGOÑA No.

E: ¿Puede ser buena una ocupación extranjera?

BEGOÑA Depende como...si es a la fuerza y con violencia, no, pero si es colonizar y ayudar a los pueblos de una manera... que sea también, o sea, buena para ellos, yo creo que sí.

E: O sea, que puede ser.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Apoyas la presencia de tropas españolas en Afganistán?

BEGOÑA No, eso me parece una tontería que muera tanta gente por...no sé.
 E: No te parece bien que España envíe tropas allí.
 BEGOÑA Ni España ni nadie.
 E: Ni nadie.
 BEGOÑA No.
 E: Y ¿por qué?
 BEGOÑA Yo creo que deben dejarles tranquilos de una vez porque es que...o Estados Unidos o no sé que, no se cuanto....es que, a ver, muere muchísima gente y a mí no me parece bien.
 E: De haber nacido en el año 1900 ¿Dónde te gustaría haber nacido?
 BEGOÑA Puf...pues en Europa.
 E: En Europa.
 BEGOÑA Sí.
 E: ¿Te da igual donde?
 BEGOÑA Hombre...
 E: ¿Por qué en Europa?
 BEGOÑA En África, no, por las colonias, y porque seguro que estaría yo esclavizada (ri) y en América también, en China estaba el imperialismo, creo, y...en Europa prefería vivir en... no sé, Inglaterra a lo mejor...bueno, Estados Unidos, en América, Estados Unidos pero después América Latina no.
 E: No.
 BEGOÑA No.
 E: ¿Qué es un protectorado?
 BEGOÑA Es como...un régimen que protege una colonia y no...o sea, que no se puede invadir, más o menos, no sé, me suena, pero no sé explicarlo.
 E: Vale, te suena a lo que dijiste ahora.
 BEGOÑA Sí.
 E: ¿Estudiaste la Guerra Fría?
 BEGOÑA Sí.
 E: Y ¿crees que los Estados Unidos y la URSS fueron imperialistas durante la Guerra Fría?
 BEGOÑA Sí.
 E: ¿Sí? ¿Por qué?
 BEGOÑA Yo pienso que fueron... con la carrera de armamento y...todo el dinero que gastaron en las armas y hubo muchos muertos yo creo que fueron muy...no sé...querían ser los mejores y hubo mucho conflicto, se querían imponer a la fuerza en otros países pa tener más fuerza contra el otro bloque.
 E: Y ¿en qué periodo te suena que tuvo lugar el imperialismo?
 BEGOÑA ¿La Guerra Fría?
 E: El imperialismo.
 BEGOÑA En general.
 E: Lo que se entiende por el periodo imperialista.
 BEGOÑA En el siglo...XIX.
 E: Vale, ¿crees que sería interesante que en clase se compararan imperialismos de diferentes épocas?
 BEGOÑA Sí.
 E: ¿Sí? ¿Te interesa el imperialismo? ¿De 0 a 10?
 BEGOÑA Un 5.

(lectura texto Leroy-Beaulieu)

E: ¿Qué piensas cuando escuchas este texto? ¿Cómo lo comentarías, que...?

BEGOÑA Pues...que los pueblos colonizadores imponen su cultura y se la arrebatan a los...a las colonias y que imponen su régimen, todo, su lengua...su forma de...no sé, de comunicarse o de...su lengua, y que les quitan su propia identidad, se podría decir.

E: Y ¿crees que el pueblo que coloniza más es el pueblo primero?

BEGOÑA Sí, porque...impone su...sus normas.

E: Se expande.

BEGOÑA Sí.

E: Y ¿crees que el pueblo que coloniza si no es hoy el más grande lo será en el futuro?

BEGOÑA Sí, porque de una manera u otra va a acabar haciéndose con el poder, o con fuerza o con violencia o...

(lectura texto Salisbury ata "...que sólo puedo descubrir como moribundas.")

BEGOÑA ¿En que año era, en mil...?

E: 1898.

BEGOÑA Pues...

E: ¿A qué crees que hace referencia?...

BEGOÑA Estaba pensando en la Guerra Fría pero no coincide la fecha.

E: Te suena con la Guerra Fría esto.

BEGOÑA Sí, pero no coincide la fecha, entonces...

E: Y ¿por qué lo asocias con la Guerra Fría?,

BEGOÑA Porque unos eran vulnerables y otros eran más fuertes, entonces supongo que los vulnerables serían los que no estaban alineados y los fuertes eran los bloques, Estados Unidos y URSS.

E: O sea, asociarías esto...

BEGOÑA Sí, pero no...

E:... aunque por la fecha no te coincide...pero bueno, para mi es importante...

BEGOÑA Sí.

E:... incluso que lo asocies con eso... ¿y si te digo que es, eso, de 1898?

BEGOÑA ¿Mil...?

E: 1898, es decir, finales del XIX.

BEGOÑA Ahí ya no sabría decir.

E: ¿No? ¿Crees que existen naciones vivas y naciones moribundas? ¿Países que aumentan cada día su poder y países que...?

BEGOÑA Sí, Estados Unidos aumenta su poder, China, Japón, en Europa también y en África no y en América Latina tampoco.

(segue lectura ata "...sementes de conflicto entre naciones civilizadas")

BEGOÑA O sea, que los países fuertes se imponen, por ejemplo, sería en África y en América Latina y al final, o sea, forman parte de ellos, o sea, por la fuerza.

E: Y ¿crees que eso es inevitable?, que las naciones vivas se impongan sobre las moribundas.

BEGOÑA Sí, porque no creo que haya nadie que pueda frenarlo, aunque debería haber.

E: ¿Incluso hoy?

BEGOÑA Sí.

E: Y ¿crees que cuando las naciones vivas se intentan imponer sobre las moribundas surgirán –como dice aquí– las semillas de conflicto entre las naciones civilizadas?

BEGOÑA Sí, porque siempre va a quedar esa...ese resquemor...esa venganza por haberte colonizado.

(Continúa lectura ata o final)

E: ¿Crees que las naciones mas desarrolladas tienen la obligación de curar a las naciones más pobres, mas atrasadas?

BEGOÑA Pero curar de manera que sea beneficioso para ellos, es decir, aportándoles alimentos o ayudas económicas pero de nin...o sea, no forzándolas a...quitarles su cultura y poner la suya ni mucho menos.

E: O sea, económicamente y dejar la cultura aparte.

BEGOÑA Sí.

E: Vale, a ver...seguimos...bueno, en esa relación, ¿crees que se debe expandir la democracia en el mundo?

BEGOÑA Creo que sí.

E: ¿Incluso imponiéndola?

BEGOÑA No.

E: ¿No?

BEGOÑA No, por la fuerza, no.

E: O sea, si en un país hay una dictadura, no crees que se deba derrocar por la fuerza.

BEGOÑA Ahí...

E: Ya te hace dudar más.

BEGOÑA Sí.

E: Pero en cualquier caso crees que sería mejor...

BEGOÑA Sí, sin fuerza ni...

E: De cualquier modo...bueno, de cualquier modo, no, por lo menos con medios pacíficos, expandir la democracia.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Cómo definirías colonizar? ¿A qué te suena?

BEGOÑA Imponerse a un territorio que es pobre en...refiriéndome a económicamente, y sobre todo a la fuerza.

E: ¿Es bueno o malo?

BEGOÑA Si es a la fuerza, malo.

E: Vale. ¿Los europeos te suena que llevasen conocimientos técnicos a las colonias?

BEGOÑA Sí, me suena pero... es una idea que tengo, pero...

E: ¿Te suena algún conocimiento técnico llevado a las colonias?

BEGOÑA ¿Los royalties?, que se los vendían a las colonias a un precio muy caro y también había otro componente de ordenadores, a lo mejor, también lo vendían a precio caro a las colonias.

E: ¿Los europeos llevaron paz y justicia a las colonias?

BEGOÑA No, lo contrario.

E: No, lo contrario....bueno, esto en parte ya lo contestaste, ¿qué sabes del conflicto palestino israelí?

BEGOÑA A que los judeos cuando acabo la Segunda Guerra Mundial se querían juntar en un Estado y hicieron...o sea, ponerse en Palestina, estaba...con árabes y bajo dominio británico....y al final, bueno, se hizo un Estado palestino donde estaban los...o sea, se dividió Palestina en dos: el territorio judeo y el palestino y a partir de ahí hubo muchos conflictos porque los palestinos dijeron...claro, era su territorio y se lo dieron a otros, y ahora aún existe el conflicto, ¿no?

E: Y eso ¿crees que es imperialismo?, lo que pasa allí.

BEGOÑA En cierta manera sí.

E: Y ¿quien es imperialista ahí?

BEGOÑA Pues...por parte de los dos.

E: Los dos te suena, vale. ¿Y crees que es imperialismo lo que sucede en Iraq?

BEGOÑA Es que Iraq no me suena mucho.

E: No te suena.

BEGOÑA O sea, creo que es Gaza y Cisjordania, pero tampoco...

E: Pero lo tienes un poco,...

BEGOÑA Sí.

E: Vale. ¿Y el Tibet? ¿Te suena que hay imperialismo en el Tibet?

BEGOÑA Creo que fue en 1949 cuando China se... invadió Pekín o algo así y después fue al Tibet y yo creo que sí que hay imperialismo.

E: Que sí, ¿por parte de...?

BEGOÑA De China.

E: De China, y ¿crees que sería importante comparar estos posibles imperialismos con los del pasado?, por ejemplo, discutir en clase... ¿compararlos con el pasado para ver si son o no son?

BEGOÑA Sí.

E: Sí... ¿qué es un colono?

BEGOÑA Una persona que coloniza un pueblo ¿no?, va con un grupo de...y el grupo de colonos es la...de países colonizadores, me suena.

E: ¿Crees que hay alguna relación entre la Revolución Industrial y el imperialismo?... ¿no?

BEGOÑA No.

E: ¿Entre el fascismo y el imperialismo?

BEGOÑA Hombre, ahí es...también es todo imponer...imponerse a la fuerza.

E: ¿Y entre nacionalismo e imperialismo?

BEGOÑA Hombre, el nacionalismo es más reivindicar su propio Estado y el imperialismo es sobre otros y más...

E: O sea, que no.

BEGOÑA No.

E: ¿Conquistaron los Estados Unidos algún territorio?

BEGOÑA Yo creo que sí.

E: ¿Por ejemplo? ¿Te suena alguno?

BEGOÑA Pues...en América Latina o en África...o en Australia, por ahí, no sé,

E: Bueno, te suenan esos tres...

BEGOÑA Sí.

E: ¿Cuáles fueron las mayores potencias coloniales?

BEGOÑA Francia, Gran Bretaña...y...esas dos son pa mí como las más fuertes, me suena. Ya está.

E: ¿Qué diferencias ves entre colonialismo e imperialismo?

BEGOÑA Es más o menos lo mismo, pa mí.

E: Es más o menos lo mismo, matices.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Qué recuerdas de la guerra de independencia de Estados Unidos?

BEGOÑA ¿Las Trece Colonias y esto?...sé que fue por una cosa del té que no sé que tiraron al mar (ri), pero tampoco sé.

E: ¿Asocias con lo del...?...vale, ¿y la independencia de Latinoamérica?, ¿que recuerdas de ella?

BEGOÑA Nada, no me...

E: Nada. ¿Estas estudiando la Descolonización?, ¿no?

BEGOÑA Sí.

E: ¿Qué periodo y área asocias con la Descolonización? ¿Cuándo fue y dónde?

BEGOÑA ¿Mil novecientos...?

E: Bueno, siglo XX.

BEGOÑA Sí.

E: Y la zona, ¿te suena algún área?

BEGOÑA Sí, eh...creo que fue en los países pobres cuando empezaron a descolonizarse porque querían reivindicarse de una vez.

E: Y ¿crees que la guerra de independencia de Estados Unidos fue una descolonización?... ¿no?

BEGOÑA No sabría decirte.

E: ¿No...no sabes? ¿Y la independencia de Latinoamérica?... ¿tampoco?... ¿qué sabes de las guerras napoleónicas?

BEGOÑA Me suena Napoleón pero bueno...pero no.

E: Pero...las guerras napoleónicas no las sabes.

BEGOÑA No.

E: De tener que elegir que partes de lo que estudiaste este año en historia, o sea, en historia, en historia del mundo contemporáneo, ¿cuáles crees que son las más importantes?

BEGOÑA Las más...bueno, las que más me gustan...

E: O las que más te gustan.

BEGOÑA...son el Nazismo y Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría y cuestiones pacíficas, yo creo que es lo que más me gusta.

E: ¿En general te gusta más lo más cercano, es decir el siglo XX o el siglo XIX?

BEGOÑA Lo anterior.

E: El siglo XIX, te gusta más.

BEGOÑA Sí.

E: Vale. ¿Crees es poco, nada, algo, muy importante, estudiar la guerra de independencia de los Estados Unidos?

BEGOÑA Yo creo que es importante, sí.

E: Pero... normal.

BEGOÑA Sí, normal

E: ¿La independencia de Latinoamérica?

BEGOÑA Normal, también.

E: ¿Y las guerras napoleónicas?

BEGOÑA También, normal.

E: Ni más ni menos, son cosas que, bueno...

BEGOÑA Sí, sería interesante conocerlo.

E: ¿Sabes lo que es la Globalización?

BEGOÑA Lo sé, pero no lo sé explicar.

E: No lo sabes explicar. ¿Qué colonias recuerdas que tuviera España?

BEGOÑA Eh...Marruecos...eh... Sudamérica, creo...eh... sé que tuvo más, pero...

E: Pero...Sudamérica y Marruecos.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Viste en alguna otra asignatura cuestiones sobre conquistas o sobre imperios o sobre territorios que se independizan?

BEGOÑA ¿En otra asignatura?...puede ser...

E: Pero no te acuerdas...

BEGOÑA El año pasado creo que sí, pero no me...

E: El año pasado, pero no sabes en cual.

BEGOÑA Creo que fue en castellano, pero tampoco sé fijo.

E: Vale, ¿qué dejó España en su imperio?

BEGOÑA No sé.

E: Ni idea. Gran Bretaña, que dejó Gran Bretaña en su imperio, claro, más difícil aun... ¿crees que la lucha de los españoles contra Napoleón fue heroica?

BEGOÑA En parte sí.

E: ¿Por qué?

BEGOÑA Querían reivindicarse, también y no dejarse oprimir por... me suena eso, pero...

E: Y ¿crees que eso es heroico siempre?

BEGOÑA No, es más bien de chulitos o no sé, es más...

E: ¿Sabes qué es el derecho de autodeterminación?

BEGOÑA Poder gobernarse a sí mismo sin que haya otro país que te gobierne a ti, en Estados Unidos creo que cada estado se gobierna... bueno, en un determinado contexto.

E: ¿Y estás a favor del derecho de autodeterminación?

BEGOÑA Sí.

E: ¿Sí? ¿Estados Unidos tuvo siempre el mismo tamaño?

BEGOÑA Me suena que sí, pero no lo sé tampoco.

E: Te suena que sí. ¿Quien fue David Livingstone?

BEGOÑA Ni idea (rí).

E: ¿Y Gandhi?

BEGOÑA El de la India, o sea, hizo el Partido del Congreso Nacional y quería mandar en la India unida, pero los musulmanes querían independizarse y al final se independizó y hizo una teoría de... conocida como... es que lo estudié... de no violencia y desobediencia civil, que eran movimientos de... resistencia contra el imperio... me suena a eso.

E: ¿Cuando tuviste el examen de Gandhi?

BEGOÑA La semana pasada.

E: La semana pasada. ¿Te interesó la historia de Gandhi?

BEGOÑA Sí, y fue asesinado por un hindú loco o algo así.

E: O sea, que te gustó, ¿no?

BEGOÑA Sí.

E: ¿No te lo preguntaron?

BEGOÑA No... me preguntaron poco de Gandhi.

E: ¿Sí?

BEGOÑA Sí.

E: ¿Y qué te preguntaron?

BEGOÑA Que pusiera características de Gandhi.

E: Ah, bueno, entonces te lo preguntaron.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Crees que los europeos fuimos importantes en la historia de la humanidad?

BEGOÑA Sí porque colonizamos... Francia, Gran Bretaña, Italia... por ejemplo en África colonizamos bastante.

E: ¿Fue Marruecos una colonia española?

BEGOÑA Sí, creo que sí.

E: ¿Y qué consecuencias crees que eso tiene para España actualmente?

BEGOÑA Pues que los marroquíes vienen para aquí, ¿no?

E: ¿Qué recibimos emigración...?

BEGOÑA Sí, demasiada.

E: ¿Ves similitudes entre el fundamentalismo islámico y el nazismo?... ¿no?

BEGOÑA El nazismo era más un líder y todos alabándolo y el...creo que no, no tiene.

E: ¿Qué similitudes y diferencias ves entre Napoleón y Hitler?

BEGOÑA De Napoleón casi no sé nada y de Hitler sé más cosas, pero de Napoleón...

E: Entonces no puedes comparar...en cualquier caso ¿crees que sería útil que en clase fueran comparados?, por ejemplo...

BEGOÑA Sí, sería interesante...

E: ... ¿que para estudiar a Napoleón lo compararan con Hitler y que para estudiar a Hitler lo comparan con Napoleón?

BEGOÑA Sí, y resaltar los rasgos de cada uno, sí.

E: A través de la comparación.

BEGOÑA Sí.

E: Se te quedan mejor esas cosas, las entiendes más

BEGOÑA Yo creo que sí.

E: ¿Qué crees que es la esfera de influencia de un país?

BEGOÑA Hombre, lo asimilo con...el centro que...tiene el poder de todo el Estado ahí...no sé...un territorio que es más poderoso sobre el resto o un...no sé...poder sobre...alguien que tiene un poder mayor sobre todos.

E: ¿Por qué se cometen tantos atentados en nombre del Islam?

BEGOÑA Por su cultura, a lo mejor, que tienen una cultura diferente y...no sé, se reivindican de esa manera o... no sé.

E: ¿Te suena que Portugal fuese un gran imperio?

BEGOÑA Sí.

E: Y ¿Qué territorios asocias con el imperio portugués?

BEGOÑA Brasil...y en África también, pero...no sé.

E: Brasil y algún territorio en África.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Fue bueno o malo el imperialismo?

BEGOÑA Yo creo que malo.

E: Malo, más bien, malo.

BEGOÑA Sí.

E: Pero ¿le ves algo positivo?

BEGOÑA Sí, que...hombre, hubo más...no sé, se expandió más la cultura y se...nuevos conceptos surgieron.

E: ¿Te suena alguno?... ¿no?, pero asocias con que...

BEGOÑA Sí.

E: ¿Qué países asiáticos recuerdas que fueran colonias?

BEGOÑA ¿Mongolia?...y...algún país a lo mejor de China, dentro de...no sé.

E: ¿Cuándo llegaron los blancos a Australia?...ni la más remota idea.

BEGOÑA No.

E: Y ¿por qué zonas se expandieron los rusos?

BEGOÑA ¿En dónde? ¿En...?

E: ¿Por qué zonas?, te pregunto yo donde.

BEGOÑA Por Europa, por Alemania y también por Rusia, por China, Vietnam, Laos, por ahí también.

E: ¿Y cuando perdieron esas zonas?

BEGOÑA Por ejemplo en la guerra de Corea ganaron la URSS porque Estados Unidos...déjame pensar...

E: Vale, vale, piensa lo que quieras.

BEGOÑA O sea, había un conflicto entre Corea del Norte y Corea del Sur y... Corea del Sur estaba apoyada por Estados Unidos y del Norte por la URSS, entonces ahí hubo un conflicto y al final ganó la URSS porque tenía, no sé... mayor poder o... y Estados Unidos convenció a sus aliados para que abandonaran el territorio.

E: ¿Eso te entró en el último examen también o no?

BEGOÑA Sí.

E: ¿Distéis...? ¿Crees que los países que tuvieron un imperio son más orgullosos?

BEGOÑA Yo creo que se sienten más, ahí... orgullosos.

E: Y ¿pasa eso en España?

BEGOÑA No me suena de...

E: ¿No?... no hay más orgullo por haber tenido un imperio.

BEGOÑA Yo creo que no.

E: Los países que tuvieron un imperio, ¿crees que sueñan con recuperarlos? ¿Con recuperar sus imperios?

BEGOÑA Yo creo que siempre... que si tienes algo y lo pierdes, quieres recuperarlo.

E: Quieres... ¿ves alguna diferencia entre el imperio británico y el español?

BEGOÑA No.

E: No. ¿Matarías por defender a España?

BEGOÑA No (ri).

E: No. ¿Y a Galicia?

BEGOÑA No.

E: ¿Y a tu pueblo?

BEGOÑA Matar no (ri), o sea, no.

E: No... nunca matarías... digo por defender, ¿eh?

BEGOÑA Ya, pero llegar a matar una persona por defender tu territorio... te lo tendrías que plantear muy seriamente y...

E: Vale. ¿Tiene alguna relación el terrorismo islámico y el colonialismo del siglo XIX?

BEGOÑA Yo creo que le quedaron secuelas, por ejemplo, al territorio islámico cuando se produjo... el imperialismo.

E: Rencor.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Tiene alguna relación la inmigración de África y Latinoamérica y el colonialismo del siglo XIX?

BEGOÑA En cierta medida, sí, porque si nosotros los colonizamos pues ellos vienen a nuestro país para... yo creo que algo ahí quedó...

E: ¿Y en qué sentido?

BEGOÑA No sé, como fuimos nosotros, ellos quieren venir aquí para... no sé... ven un mundo más rico y dicen que... piensan que podrán vivir mejor.

E: ¿Qué papel tuvo el norte de África en la historia contemporánea de España?... ¿nada? ¿Ni idea?

BEGOÑA Ni idea.

E: ¿Qué fue la Guerra Fría? ¿Cómo la definirías?

BEGOÑA Pues no llegó a ser una guerra ahí con... a ver, ¿cómo te lo explico?... a ver, no hubo enfrentamientos así como la Segunda Guerra Mundial o la Primera, pero hubo carreras de armamento y se preparaban por si acaso los otros le atacaban y se preparaban no vaya a ser que... me suena a eso.

E: ¿Qué causas conoces de la Primera Guerra Mundial?

BEGOÑA Bueno, primero las económicas, que se perdieron, bueno, se gastó muchísimo dinero... y Rusia también, me suena de Rusia que perdió dinero y que al

final se retiró porque la población no quería seguir peleando y después demográficas: murió mucha gente, me suena eso.

E: ¿Qué países recuerdas que nacieran recientemente?

BEGOÑA Creo que Serbia y Montenegro se separaron, me suena, pero...y...recientemente no.

E: Serbia y Montenegro. Y en el siglo XX, ¿qué países recuerdas que naciesen en el siglo XX?

BEGOÑA Pues...yo creo que algún territorio de África...y...a lo mejor en Asia.

E: Algún territorio en África y alguno en Asia.

BEGOÑA Sí.

E: Y en el XIX ¿te suena alguno?... ¿no?

BEGOÑA Sé que hubo, pero no sé decir exactamente cuales.

E: No sabes exactamente cuales, pero sabes que nacieron países en el siglo XIX.

BEGOÑA Sí.

E: ¿Es mejor vivir en un país que conquista?

BEGOÑA Hombre, preferiblemente al que es conquistado, sí.

E: Vale. Define expansionismo.

BEGOÑA Proceso en el cual un grupo de personas se expande por territorios proponiendo su modelo político, económico y ideológico, me suena a eso.

(Lectura texto Jules Ferry ata "...ou ben excedente de produtos")

E: ¿Estás de acuerdo con eso?

BEGOÑA O sea, que se imponen a los países pobres, se podría decir ¿no?

E: Sí, más o menos.

BEGOÑA Hombre, depende porque les quitan sus materias primas y...no estaría de acuerdo ahí al cien por cien.

E: Y ¿crees que un país que...es decir, que una de las causas del imperialismo fue la necesidad de recurrir a la emigración?

BEGOÑA Puede tener relación.

E: Y ¿crees que los países que tienen demasiados capitales también tienden a colonizar?

BEGOÑA Yo creo que sí, cada vez quieren más y más.

(segue a lectura ata "...creación dunha saída")

BEGOÑA O sea, ven la colonia como una fuente de materias primas que les va a salir barato y poder así venderlas a precios más caros o...

E: Y ¿crees que efectivamente pudo ser una salida a la crisis de la época?

BEGOÑA Sí.

E: Y una causa, es decir, que la crisis les obligó...dijo...dijeron, bueno...

BEGOÑA Sí.

(segue a lectura ata "...de civilizar ás razas inferiores")

BEGOÑA Totalmente en desacuerdo, no tienen por qué imponerse sobre...las razas superiores eran los blancos y la raza inferior, bueno, me suena como los negros, y no tienen por qué imponerse, es injusto.

E: Y ¿si usamos el término de él, "civilizar", que suena mejor, no de imponerse, "civilizar"?

BEGOÑA Ya, pero aún así, o sea, impones, sigue imponiendo su cultura, y tú tienes tu propia cultura y yo creo que no la quieres cambiar y te obligan a cambiarla y al final...

E: O sea, lo que dijiste antes, crees que ayuda económica, sí, pero a las culturas...dejarlas...

BEGOÑA Que la dejen, claro, es como si vienen aquí y nos imponen, ¿yo qué sé?, pues lo del Islam, las mujeres tapadas, a nosotros no nos parece bien y si estamos obligados pues...no, o sea, no, no me parece normal, cada uno en su cultura...es lo propio, creo.

(ensínase foto Arxel)

E: Si ves esta foto, ¿en qué piensas? ¿Con qué la asocias?

BEGOÑA Me suena...de España, pero...o de América Latina.

E: Y ahora yo te digo, esa foto está tomada en Argel en 1954, por ahí.

BEGOÑA Madre mía.

E: ¿Por qué dices “madre mía”?

BEGOÑA Porque yo pensaba que era en España, yo que sé, por la forma de vestir, a lo mejor, me sonaba de España.

E: Y ¿por qué te choca con Argel?, ¿cómo te imaginarías Argel en la época?

BEGOÑA No sé, pues...Argel está en África, ¿no?, pues yo que sé, más gente negra, a lo mejor, no sé.

E: Y ¿qué ves en la foto?, si yo te digo, repito, Argel en los años 50.

BEGOÑA Pues claramente estos señores imponiéndose a los niños pequeños que se ganarían la vida trabajando de eso.

E: O sea, serían militares oprimiendo a...

BEGOÑA Sí, a la población general y ellos estarían ganando la vida para ayudar a sus familias, me suena de...de niños pequeños ya trabajando desde... yo que sé, chiquitos...es sólo eso.

E: Vale, y lo que te choca es que no haya gente de color, básicamente.

BEGOÑA Sí.

E: Y ¿por qué pensaste en Sudamérica o en España?, por la moda dijiste.

BEGOÑA Sí, por la forma de vestir, los coches, hay este tipo de coches, no sé...y como los niños tampoco eran negros pues...dije yo...pues será España.

E: Podía ser España.

